**Coordonator : Mihaela Suditu**

**Autori : Alina Margaritoiu, Alina Brezoi**

# METODE INTERACTIVE DE PREDARE - ÎNVĂȚARE

**-suport de curs-**

**Cuprins**


**1. Sisteme contemporane de predare-învățare. Relația predare-învățare în contemporaneitate**……..5

1.1. Despre învățare: concept, structură, procesualitate, mecanisme explicative, condiții, tipuri, managementul învățării eficiente..... 10

1.1.1. Învățare - definire.....10

1.1.2. Forme ale învățării.....11

1.1.3. Condiții ale învățării.....12

1.1.4. Teoria învățării: şcoli de învățare..... 14

1.2. Despre predare: concept.....17

1.3. Evaluarea, componentă a procesului de învățământ.....21

1.3.1. Conceptul de evaluare.....21

1.3.2. Măsurare, apreciere, judecata de evaluare.....22

1.3.3 . Funcțiile evaluării.....22

1.3.4. Metode şi procedee de evaluare a rezultatelor şcolare.....23

1.3.5. Erori aleatoare în evaluarea performanțelor şcolare.....24

1.4. Stilul de învățare - teorii, modele, abordări.....25

1.4.1 Ce este stilul de învățare?.....25

1.4.2 Sursele stilurilor.....28

1.5. Sisteme contemporane de predare-învățare. Relația predare-învățare în contemporaneitate. Aplicații.....29

**2. Teorii ale învățării şi implicațiile lor în procesul didactic. Metode activ-participative de predare – învățare**……..34

2.1. Teoriile învățării - definire conceptuală.....35

2.2. Funcțiile teoriilor învățării.....36

2.3. Teoriile învățării grupate în modele de instruire.....38

2.4. Teorii ale învățării reprezentative pentru teoria şi metodologia instruirii.....42

2.4.1. Teoria condiționării operante –B. F. Skinner .....42

2.4.2. Teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale – J. Piaget .....44
2.4.3. Teoria genetic-cognitivă şi structurală – J.S.Bruner.....48
2.4.4. Teoria operaţională a învăţării – P. I. Galperin.....51
2.4.5. Teoria învăţării cumulativ-ierarhice – R.M. Gagné.....54
2.4.6. Teoria organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres – D. P. Ausubel.....55
2.4.7. Teoria inteligenţelor multiple – H. Gardner.....56
2.4.8. Teoria învăţării prin experimentare - Kolb…….……..... 60
2.4.9. Teoria stilurilor de învăţare - Mumford & Honey.....63
2.5. Teorii ale învăţării şi implicaţiile lor în procesul didactic. Metode activ-participative de predare-învăţare. Aplicaţii.....68

**3. Modele ale predării şi implicaţiile lor în procesul didactic. Metode activ- participative de predare-învăţare**.....73
3.1. Predarea: perspective de analiză. Orientări contemporane în teoria şi practica predării..…….……..... 74
3.2. Sistemul metodelor de învăţământ..... 79
3.2.1. Definire..... 79
3.2.2. Metode: scurt istoric.....82
3.2.3. Funcţiile metodelor de instruire..... 83
3.2.4. Clasificarea metodelor..... 83
3.2.5. Trecerea de la metodele clasice la metodele moderne…….……...84
3.2.6. Metode activ - participative…….……86
3.2.7. Metode de învăţare activă: inventariere succintă.....90
3.3. Noi tendinţe în metodologia didactică .....…….....……...99
3.4. Modele ale predării şi implicaţiile lor în procesul didactic. Metode activ- participative de predare-învăţare. Aplicaţii .....……..... 101

**4. Constructivismul - o noua paradigmă în predare-învăţare. Metode constructiviste de predare-învăţare** .....106
4.1. Despre constructivism: principii şi concepte centrale, constructivismul în pedagogie.....107

4.2. Constructivismul în învățare şi predare: motivații şi activități ale învățării.....111
4.3. Metode constructiviste de predare-învățare: prezentare, analize, avantaje, dezavantaje, aplicabilitate.....116
4.4. Constructivismul - o noua paradigmă în predare-învățare. Metode constructiviste de predare-învățare. Aplicații .....122
Bibliografie.....132

## 1. SISTEME CONTEMPORANE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE
## RELAȚIA PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN CONTEMPORANEITATE

| COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **1. Competențe privind cunoaşterea şi înțelegerea** | • Identificarea unei varietăți de modele/accepțiuni ale predării şi învățării. |
| **2. Competențe în domeniul explicării şi interpretării** | • Analiza comparativă a conceptelor predării şi învățării. |
| **3. Competențe instrumental - aplicative** | • Investigarea modalităților de stimulare a capacității de facilitare a învățării în procesul didactic. |
| **4. Competențe atitudinale** | • Asumarea unei atitudini reflexive în derularea activităților didactice. |

| OBIECTIVELE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **Obiectivele cursului** | **Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)** |
| ▪ Să utilizeze corect teoriile şi conceptele cu care operează.<br>▪ Să furnizeze o viziune globală şi relevantă asupra conceptelor de predare şi învățare, din perspectivă actuală. | ▪ Să analizeze spectrul modelelor privind procesele de învățare şi predare |

**Conținutul disciplinei** (capitolele cursului, etapele proiectului, temele seminariilor şi laboratoarelor)

| Activitatea | Titlul capitolului, denumirea etapei, tema seminaruluI | Numărul de ore |
|---|---|---|
| **CURS** | ▪ Şcoala între tradițional şi modern<br>▪ Despre învățare: concept, structură, procesualitate, mecanisme explicative, condiții, tipuri, managementul învățării eficiente.<br>▪ Despre predare: concept, relația predare-învățare-evaluare | 2<br>2<br>2 |

| | | |
|---|---|---|
| **SEMINAR** | ▪ Implicații practice vizând cele două orientări (şcoala tradițională versus şcoala modernă): analiza SWOT<br>▪ Clasic, modern şi postmodern în predare şi învățare: dezbateri<br>▪ Specificul şcolii româneşti: proiect de cercetare ameliorativă | 4<br>4<br>4 |

| **CRITERII DE EVALUARE** | |
|---|---|
| **Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale:** | **Ponderea evaluării în nota finală, %** |
| • Media notelor acordate la seminar | **-** |
| • Notele acordate pentru temele de casă, referate, eseuri, traduceri, studii de caz | **40%** |
| • Nota acordată la examinarea finală | **60%** |
| • Alte note | **-** |
| **Modalitatea de examinare finală:** portofoliu de evaluare | |
| **Cerințele minime de promovare** | **Cerințele maxime de promovare** |
| - frecventarea orelor de seminar;<br>- conceperea proiectului; | - prezentarea etapelor de derulare a proiectului<br>- prezentarea analizei rezultatelor cercetării din perspectiva obiectivelor propuse;<br>- prezentarea unor concluzii pertinente; rezultatele proiectului de cercetare |

Pentru a avea o imagine cât mai clară, pentru a face o analiză cât mai eficientă asupra acestei teme, ne propunem să prezentăm într-un tablou comparativ aspectele caracteristice, definitorii ale şcolii tradiționale şi şcolii moderne. Plecăm de la premisele următoare:

- nimeni şi nimic nu poate infirma valoarea instruirii tradiționale, în ansamblul ei;

- didactica tradițională are ca punct de plecare în abordarea procesului de instruire, ideile empirismului clasic;

- orientările moderne în didactică afirmă în prim plan elevul ca subiect al cunoaşterii, al acțiunii şi valorizează metodele active-participative;

- analiza noastră comparativă care subliniază caracteristicile instruirii are la bază o multitudine de criterii: fundamentarea teoretică, baza epistemologică, baza psihologică, cunoaşterea. Cultura, educația, modelele de instruire, principiile instruirii, obiectivele, conținutul, predarea, tratarea elevilor, profesorul, motivația învățării, elevul, interesele, strategia didactică,

metodele şi procedeele, mijloacele, comunicarea, evaluarea, proiectarea, managementul (vezi E. Joița, coord, 2007).

**Tabel nr.1 Şcoala tradițională versus şcoala modernă**

| Criterii | Şcoala tradițională | Şcoala modernă |
|---|---|---|
| Fundamentarea teoretică, ontologică | Realitatea este obiectivă, concretă, fizică şi este cunoscută astfel. | Realitatea fizică este punctul de plecare, în timp ce cunoaşterea este subiectivă, la nivel ideatic. |
| Baza epistemologică | Realitatea există numai prin informațiile prezentate, transmise şi este externă cunoscătorului. | Cunoştințele sunt incluse în acțiunea directă de explorare prin cunoaştere individuală. |
| Baza psihologică | Domină concepțiile behavioriste asupra învățării, privită ca o achiziție. | Realizată prin colaborare şi participare, învățarea este bazată pe căutare, explorare, înțelegere şi interpretare proprie. |
| Cunoaşterea | Decontextualizată, prin transmitere externă obiectivă. | Prin construire, situată în acțiune sau experiență, distribuită. |
| Cultura | Reprezintă ceva ce ar trebui învățat de către elevi. | Toate culturile au valoare egală şi constituie realități la fel de importante. |
| Educația | Concepută ca o artă de a conduce copilul spre asimilarea normelor societății prin reproducerea sistemului socio-cultural existent. | Se bazează pe achizițiile psihologiei dezvoltării copilului şi vizează cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia. |
| Modelele de instruire | Sisteme comunicaționale şi sisteme orientate spre acțiune. | Sisteme interacționale şi sistemul informațional. |

| | | |
|---|---|---|
| Principiile specifice instruirii | Principiul participării conştiente şi active în învățare;<br>Principiul sistematizării şi continuității în învățare;<br>Principiul respectării particularităților de vârstă şi individuale;<br>Principiul unității dintre cunoaşterea senzorio-perceptivă şi cea abstractă;<br>Principiul accesibilizării şi diferențierii;<br>Principiul legării teoriei de practică;<br>Principiul însuşirii temeinice;<br>Principiul asigurării feedbackului în instruire. | Principiul propriei construcții mentale;<br>Principiul învățării prin colaborare;<br>Principiul autonomiei şi individualizării;<br>Principiul învățării contextuale;<br>Principiul priorității evaluării formative, dinamice. |
| Scopul, obiectivele | Se aleg pe baza unui nivel mediu de cunoştințe. | Se stabilesc în acord cu competențele pe care le posedă fiecare elev. |
| Conținutul | Principalele surse de informare sunt profesorul şi manualul. | Sursele de informare sunt mai diversificate. |
| Predarea | Se axează pe expunerea profesorului. | Este independentă şi productiv creativă a elevilor. |
| Tratarea elevilor | Este nediferențiată. | Este diferențiată (se acceptă diversitatea şi se asigură şanse de succes educațional pe măsura dotării fiecăruia). |
| Profesorul | Este transmițătorul autoritar al cunoaşterii obiective;<br>Se consideră şi se manifestă ca un părinte;<br>Transmite cunoştințele într-o formă pregătită;<br>Impune puncte de vedere. | Este facilitator subiectiv şi constructor al cunoaşterii;<br>Este partener în învățare;<br>Creează condițiile optime pentru ca elevii să descopere singuri;<br>Ajută elevii să înțeleagă şi să explice punctele de vedere proprii. |
| Modul de realizare | Predominat prin memorare şi reproducere de cunoştințe. | Predominant prin formare de competențe şi deprinderi practice. |

| Motivația învățării | Predominant extrinsecă | Predominant intrinsecă |
|---|---|---|
| Elevul | Este considerat obiect al instruirii;<br><br>Având rol pasiv, nu îşi afirmă preferințele, nu poate alege obiectivul;<br><br>Încearcă să rețină şi să repoducă ideile auzite;<br>Lucrează izolat. | Este considerat un centru autonom de inițiative;<br>Devine subiect activ al procesului de învățământ şi are posibilitatea să îşi afirme preferințele şi să aleagă obiectivul;<br>Realizează un schimb de idei cu ceilalți;<br>Cooperează în rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de lucru. |
| Interesele | Accent pe interesele generale, profesionale exprimate. | Accent pe interesele personale, profesionale dar şi extraprofesionale. |
| Strategia didactică | Predominant informativă, cognitivă, algoritmică, centrată pe predare. | Predominant formativă şi educativă, afectiv-atitudinală, centrată pe relația dintre predare, învățare, evaluare. |
| Metode şi procedee | Se folosesc metode expozitive, verbaliste, receptive şi bazate pe memorie şi reproducere. | Se folosesc metodele bazate pe acțiune, cercetare, explorare, tehnicile de muncă intelectuală, de autoinstruire. |
| Mijloace şi materiale | Tabla, creta, planşele. | Diversificarea mijloacelor de învățământ. |
| Formele de organizare | Predominant frontală. | Îmbinarea tuturor formelor de organizare, cu accent pe activitatea pe grupe şi cea independentă a elevului. |
| Comunicarea | Predominant comunicarea rezervat-cenzurată şi monologat-distantă. | Predominant comunicarea deschisă. |
| Evaluarea | Se realizează în special în vederea clasificării şi diagnosticării. | Vizează progresul de învățare al fiecărui elev. |
| Proiectarea | Modelul didacticist centrat pe conținuturi, relții întâmplatoare disparate, nediferențiate între componentele activității didactice. | Modelul curricular centrat pe obiective, raporturi de interdependență între elementele activității didactice. |

| | | |
|---|---|---|
| Managementul | Conducere rigidă a instituției şi control formal, aversiv. | Conducere bazată pe motivație, conducere prin cooperare, conducere prin delegare (permite atribuirea temporară a unei sarcini de conducere), conducere prin alternative (insistă pe elaborarea de variante în realizarea obiectivelor). |

(după V. Ilie, *Constructivismul şi Instruirea,* În: *E Joița (coord), Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii, 2007, p. 67-71)*

## 1.1. Despre învățare: concept, structură, procesualitate, mecanisme explicative, condiții, tipuri, managementul învățării eficiente

### 1.1.1. Învățare: definire

Studiul problematicii învățării este unul complex şi dificil. Reprezintă o preocupare continuă pentru domeniul psihopedagogic, cunoscut fiind faptul că regăsim acest fenomen important, în tot ceea ce înseamnă dezvoltare umană, în toate formele educației.

Tema învățării este una de interes, nu numai pentru domeniul educației, dar şi pentru alte discipline: biologie, biochimie, psihologie, sociologie. Iată de ce, abordarea acestui fenomen este complexă iar definițiile sunt numeroase. Important de menționat este faptul că, la modul fundamental, conceptul de învățare poate fi analizat la nivel extins, social sau, dimpotrivă, restrictiv, îngustat, focalizându-ne doar pe lumea şcolii.

În sensul ei larg, înțelegem învățarea ca pe nevoia şi inițiativa omului de a acumula cunoştințe, valori, priceperi, pentru a putea trăi într-o lume în care dinamica schimbărilor e uimitoare. Vorbim - în acest caz - despre învățare ca atitudine față de cunoaştere, față de viață, față de nou.

În sens restrâns, învățarea -învățarea şcolară mai precis - poate fi analizată din două puncte de vedere: pe de o parte este vorba despre învățarea ca produs şi pe de altă parte, învățarea ca proces.

Învățarea prin ”*cunoaştere - produs”*, aşa cum afirmă I. Neacşu (1999), vizează „*ideea transmiterii de cultură. Adevărurile pe care le propune educația spre a fi asimilate /învățate sunt privite mai ales drept scopuri, obiective, şi nu schimbări, transformări. Dominant este cognitivul, şi abia apoi, afectivul... Se promovează distincția clară între cel ce care educă şi cel care se educă.*

*Dimensiunea formală a relațiilor educaționale prevalează şi subordonează dimensiunea informală. Practicile educaționale sunt puternic divizate, conținuturile sunt riguros instituționalizate în planuri şi programe*" (vezi I. Neacşu, 1999, p.18).

Spre deosebire de aceasta, învățarea prin „*cunoaştere – proces"* înseamnă/presupune profunda implicare a activităților mentale personale. Înseamnă deopotrivă, evoluție pe toate planurile: cognitiv, emoțional, acțional. Aşa cum afirmă I. Neacşu (1999), în această orientare „*învățarea este dominată de gândire reflexivă, implicând o reală reconstrucție a datelor ştiinței, a experienței de viață, a capacităților de observare şi manifestare. Loc central îl ocupă problematizarea, ipoteza (re)-descoperitoare. Învățarea este activă, i se asociază curiozitatea, intuiția şi imaginația, precum şi gândirea analitică şi critică. Deprinderile nu blochează, ci asigură transferuri orizontale şi verticale, specifice şi nespecifice. Satisfacția şi motivația intrinsecă, însoțesc progresele în învățare*" (vezi I. Neacşu, 1999, pp. 18-19).

Enunțuri cu valoare de definiție, prezintă, pe rând, învățarea ca: *proces de formare, acumulare de experiențe, schimbare în comportament ca urmare a interacțiunii subiectului cu mediul, achiziție de cunoştințe*, *priceperi*, *deprinderi, proces al cărui rezultat este o schimbare durabilă*, *rezultat vizibil al unui proces de acumulare* etc.

Important de reținut din toate aceste enunțuri, este că pentru a vorbi despre învățare, trebuie să avem în vedere, îndeplinirea următoarelor trei condiții (D. Sălăvăstru, 2008):

- să existe o schimbare în comportament;
- schimbarea să fie rezultat al experienței;
- schimbarea să fie durabilă (p.265).

Sintetizând, învățarea şcolară, se defineşte ca fiind "*un set de acțiuni cu valoare informativ-formativă, proiectat, organizat, condus şi evaluat în mod direct sau indirect de educator, cu evoluții progresive în planul eficienței schimbărilor semnificative şi observabile la nivelul conduitei cognitive, acționale, socio-relaționale şi emoțional afective*" (după I. Neacşu, 1999).

### 1.1.2. Forme ale învățării

Psihologul R. Gagné construieşte o clasificare ierarhică a învățării. Este vorba despre opt tipuri de învățare, bine cunoscute în literatura de specialitate, în care nivelul superior este complex şi se bazează pe achiziția celor inferioare. Astfel, aşa cum spune R. Gagné (apud D. Sălavăstru, 2008), "*un elev este pregătit să învețe ceva nou în momentul în care şi-a însuşit, prin învățarea anterioară, capacitățile necesare pasului următor*" (p.267). Cele opt tipuri de învățare, după clasificarea lui R. Gagné, sunt (pp. 266-268):

- învățarea de semnale;
- învățarea stimul – răspuns;
- învățarea prin înlănțuire;
- învățarea prin asociații verbale;
- învățarea prin discriminare;
- învățarea noțiunilor;
- învățarea regulilor;
- rezolvarea de probleme.

Să le prezentăm pe rând, succint!

*Învățarea de semnale*: este o învățare involuntară. Este specifică vieții fiecăruia dintre noi şi se leagă de nevoile noastre primare. Este vorba despre reflexul condiționat al lui Pavlov: un comportament de răspuns, condiționat de apariția unui semnal.

*Învățarea stimul – răspuns*: aduce un adaus față de tipul anterior de învățare, în sensul că la acest nivel subiectul dă un răspuns specific la un stimul determinat, şi este capabil să realizeze cu exactitate, o acțiune delimitată. Învățarea S-R este implicată în învățarea actelor motrice voluntare (D. Sălavăstru, 2008, p.267).

*Învățarea prin înlănțuire*: se mai numeşte şi învățarea de secvențe şi se referă la învățarea unor serii de comportamente stimul-răspuns, care se află într-o anumită secvențiere determinată.

*Învățarea prin asociații verbale*: are aceeaşi formă, dar se referă la secvențieri verbale.

*Învățarea prin discriminare*: înseamnă a învăța să răspunzi diferențiat unor caracteristici ale obiectelor care ajută în/la distingerea acestora. A învăța discriminarea, reprezintă un lucru deosebit de important pentru procesul de instruire.

*Învățarea noțiunilor*: formarea noțiunilor şi conceptelor înseamnă un moment important în actul instruirii. Acest tip de învățare presupune capacitatea elevului de a clasifica obiectele pe baza unor proprietăți comune. Important de menționat este rolul limbajului în achiziționarea acestui de tip de învățare.

*Învățarea regulilor*: se referă la învățarea unui lanț de mai multe concepte, noțiuni. Acest tip de învățare se bazează pe învățarea noțiunilor. Învățarea de reguli se regăseşte într-o mare proporție în cadrul învățării şcolare.

*Rezolvarea de probleme*: se bazează pe gândire, pe învățarea şi aplicarea regulilor. Mai mult decât atât, este un proces care generează o nouă învățare.

### 1.1.3. Condiții ale învățării

Premisele de la care pornim în prezentarea acestui subiect legat de învățarea şcolară sunt următoarele:

- nicio activitate nu se poate desfăşura în afara unui context dat;
- pentru o activitate eficientă, educatorul trebuie să cunoască şi să ia în calcul condițiile prealabile, specifice învățării;
- cunoaşterea şi optimizarea condițiilor învățării elemente definitorii în/pentru organizarea şi conducerea instruirii.

În literatura de specialitate întâlnim numeroase variante de clasificare a condițiilor învățării. Cea mai cunoscută este clasificarea psihologului R. Gagné. Acesta distinge două categorii: *condiții interne* şi *condiții externe* ale învățării. Să le examinăm, pe rând.

*Condițiile interne ale învățării sunt date de*:

- particularitățile şi disponibilitățile subiectului (potențialul ereditar);
- structura cognitivă a celui care învață;
- motivația;
- stilul de învățare;
- tehnici de muncă individuală;

*Condițiile externe ale învățării sunt date de*:

- personalitatea educatorului;
- variabilele din care se construieşte situația de învățare (sistemul de cerințe şcolare, specificul materiei studiate etc.);
- elemente ce țin de calitatea instruirii (metode, strategii, stiluri);
- climatul şcolar: tipul de relații ce se instiuie între profesor – elevi, în colectiv;
- gestiunea timpului.

Pentru a se realiza învățarea, este nevoie de prezența şi stimularea atât a factorilor interni, cât şi a celor externi.

O altă clasificare, de data aceasta aparținând psihologului D. Ausubel (după D. Sălavăstru, 2008, p.269), arată că factorii/condițiile care influențează învățarea sunt de două categorii: *variabile intrapersonale* şi *variabile situaționale* (această clasificare este similară clasificării gândită de R. Gagné).

Un alt tip de clasificare prezentat, de asemenea, în literatura de specialitate categoriseşte factorii care influențează învățarea în: factori cognitivi şi factori socioafectivi (după D. Sălăvăstru, 2008, pp.269-270).

*Factorii cognitivi* se referă la:

- stadiul dezvoltării cognitive;
- structura cognitivă - este considerată drept cea mai importantă şi este definită de Ausubel drept "*cunoştinţele existente, constituite din fapte, noţiuni, propoziţii, teorii şi date perceptuale brute, de care cel ce învaţă poate dispune în orice moment*" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 76 apud. D. Sălavăstru, 2008, p.270);
- capacitatea intelectuală;
- starea de pregătire intelectuală definită ca "*adecvarea bagajului de cunoştinţe de care dispune la un moment dat elevul în aşa fel încât el să facă faţă cerinţelor învăţării unei teme noi, precise*" (Ausubel, Robinson, 1981, apud. D. Sălavăstru, 2008, p.270);

Din categoria *factorilor socioafectivi* fac parte:

- trăsăturile de personalitate ale celui care învaţă;
- atitudinile faţă de învăţare
- motivaţia;
- relaţiile de grup;
- climatul socioafectiv al clasei, grupului în care subiectul învaţă;
- trăsăturile de personalitate ale profesorului;

Facem următoarea menţiune de final: învăţarea, pentru a fi eficientă, presupune cunoaşterea, considerarea şi activarea de către educatori, a tuturor condiţiilor, factorilor care influenţează şi determină acest proces complex.

### 1.1.4. Teoria învăţării: Şcoli de învăţare

Prezentăm în continuare trei şcoli mari şi importante care şi-au adus contribuţia semnificativ la teoria învăţării. Fiecare şcoală priveşte şi analizează diferit învăţarea, fără a se contrazice, ci mai degrabă, completându-se.

*Şcoala constructivistă* - vizează procesele de gândire implicate în învăţare;

*Şcoala behavioristă* - se ocupă de modul în care factorii externi şi profesorul, influenţează învăţarea;

*Şcoala umanistă* – consideră educaţia ca mijloc de satisfacere a nevoilor emoţionale şi de dezvoltare ale elevului. (vezi G. Petty, 2007, p.4)

Le vom analiza pe fiecare, evidenţiind caracteristicile definitorii şi contribuţia lor la teoria învăţării.

*Şcoala constructivistă*

Note definitorii:

- urmăreşte realizarea învățării prin înțelegere, adică capacitatea de explicare a unui concept prin referire la alte concepte;
- învățarea se produce când elevii îşi construiesc propriul sens, de obicei, pe baza experiențelor anterioare de învățare şi a propriilor experiențe;
- învățarea este un proces activ;
- este o teorie a învățării bazată pe concepte care descrie modul în care cel care învață, îşi construieşte cunoştințele; în momentul când elevul a înțeles, abia atunci va putea să opereze, să rezolve, să îndeplinească sarcinile
- principiile învățării din perspectiva şcolii constructiviste sunt (după G. Petty, 2007, p. 14-15):
    - *profesorii trebuie să fixeze sarcini de lucru la nivel înalt; (asta înseamnă analiză, sinteză, evaluare, ceea ce conduce la cunoştințe funcționale);*
    - *competențele de nivel înalt pot fi învățate;*
    - *stabilirea de trepte ale sarcinilor (stabiliți sarcini de lucru care treptat urcă, care asigură trecerea de la simplu şi concret la complex şi abstract);*

Strategiile constructiviste presupun (după G. Petty, 2007)

- "predarea prin întrebări;
- utilizarea răspunsurilor greşite pentru a explora şi corecta neînțelegerile;
- sarcini de explicare care cer elevilor să prezinte propria înțelegere
- activitatea în grupuri mici cere elevilor să discute asupra materialului, deci se construiesc concepte şi are loc inter-evaluarea;
- crearea de hărți mentale şi rezumate care să identifice punctele cheie şi cum acestea se leagă de întreg" (p. 14-15)

*Şcoala behavioristă*

Note definitorii:

Literatura de specialitate subliniază existența următoarelor principii ale învățării, din perspectiva şcolii behavioriste (după G. Petty, 2007)

- Pentru a învăța, elevul are nevoie de o recompensă sau întărire (un profesor eficient va da importanță substanțială recompensării elevilor;
- Întărirea trebuie să urmeze cât de curând posibil comportamentului aşteptat (elevul a cărui muncă este evaluată des este mai motivat să învețe decât unul care are de aşteptat mult timp o apreciere care să-i marcheze succesul; întărirea comportamentului trebuie

să se producă aproape instantaneu);

- Învățarea se petrece mai degrabă pas cu pas nu deodată, şi este întărită de succese repetate (învățarea înseamnă consum de timp, şi succese din trecut constituie motivație pentru învățarea prezentă);
- Reținem experiențele recente şi frecvente (un profesor eficient subliniază punctele cheie şi le trece în revistă la începutul şi la sfârşitul orei. De asemenea, profesorul utilizează, se foloseşte de lucrurile învățate în trecut pentru a construi o învățare nouă. (p.16).

*Şcoala umanistă*

Note definitorii:

Şcoala umanistă acordă maximă importanță şi semnificație dezvoltării personale şi factorilor emoționali.

Cele mai importante principii ale şcolii umaniste sunt următoarele (G. Petty, 2007)

- *eleviii trebuie să-şi fixeze singuri țintele;* (profesorii ajută fiecare elev să-şi aleagă țintele construind un plan de acțiune unic, pentru fiecare; strategia didactică, materialele, mijoacele sunt de asemenea în concordanță şi corespund nevoilor individuale);

- *elevii trebuie să-şi asume responsabilitatea învățării* (elevii sunt încurajați să-şi asume responsabilitatea eficienței învățării, să participe activ, să adopte o atitudine reflexivă asupra învățării);

- *auto-evaluarea este preferabilă evaluării de către profesor* (auto-aprecierea şi autoevaluarea încurajează dezvoltarea abilității de autodirecționare, de asumare a propriei dezvoltări, de asumare a responsabilității propriei învățări etc.)

- *învățarea se face cel mai uşor şi este foarte eficientă când se petrece într-un context neamenințător* (este recomandată toleranță față de greşeli; greşeala este considerată o oportunitate de a învăța; elevii trebuie motivați pentru a nu avea teamă de eşec, pentru a reuşi, pentru a se dezvolta) (pp.18-19)

- *învățarea socială poate fi şi una nepredată* – este o predare ce se realizează în mod inconştient, prin comportamentul nostru; de aceea, "*Faceți ce spun, nu ce fac*", nu reprezintă o strategie eficientă.

*Prezentăm în tabelul de mai jos, într-o formă sintetică, principalele caracteristici ale acestor trei mari şcoli ale învățării:*

**Tabelul nr 2. Behaviorism, cognitivism, constructivism**

| **Behaviorism** | **Cognitivism** | **Constructivism** |
|---|---|---|
| *Accent pe cunoştinţe* | *Prioritatea scopurilor: a învăța să cunoşti, să ştii să rezolvi, să iei decizii* | *Domină obiectivele formative – abilități, capacități, competențe cognitive* |
| *Accent pe obiective comportamentale de referință standardizate, exteriorizate, măsurabile* | *Formulare în termeni de abilități, competențe cognitive* | *Domină scopurile, nu obiectivele concrete, pentru afirmarea independenței, în perspectivă* |
| *Accent pe tehnologie, întărire, corecție imediată* | *Obiective derivate, axate pe mecanismele procesării mentale a informațiilor* | *În centru se află înțelegerea, ca procese, modalități, instrumente de cunoaştere şi rezolvare a situațiilor reale* |
| *Obiective taxonomice, cognitive, psihomotorii, în principal* | *Tratarea lor, prelucrarea mentală, formarea imaginilor mentale, integrarea în sisteme cognitive, de categorizare şi conceptualizare, construire de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii, organizarea în memorie* | *Procese, modalități, instrumente de cunoaştere şi rezolvare a situațiilor reale* |

(după M. Popescu*, Constructivismul – o posibilă soluție de articulare a formelor educației.* În: *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii,* Joița E. (coord). 2007, p. 75-76*)*

### 1.2. Despre predare: concept

Activitatea de predare reprezintă consecința diferitelor niveluri ale proiectării, în mod direct a proiectării lecției. În conformitate cu *The International Encyclopedia of Education*, „*predarea denotă acțiunea întreprinsă cu intenția de a produce învățarea altei persoane*" (p. 5087).

În mod evident, pentru a putea fi considerate ca intrând în componența predării, activitățile desfăşurate trebuie să îndeplinească anumite criterii, dar nu există încă un consens printre autorii

care se ocupă de această problemă.

Pentru autorii prestigioasei *The International Encyclopedia of Education*, dacă există două persoane P (profesorul) şi E (elevul) şi conținutul instruirii X, atunci cele mai importante condiții a căror prezență ne-ar putea determina să afirmăm că "P predă X lui E" ar fi:

- există întâlniri (față în față) între P şi E;
- la începutul întâlnirilor P ştie X, dar E nu ştie X;
- P are intenția de a contribui la învățarea lui X de către E;
- acțiunile lui P încearcă să determine învățarea lui X de către E;
- acțiunile lui P sunt gândite astfel încât să pună în valoare acel X pe care E urmează să-l învețe; aceasta înseamnă că activitățile care alcătuiesc predarea includ explicarea, descrierea, demonstrarea, exemplificarea, orientarea etc.;
- acțiunile lui P au succes cel puțin în măsura în care E *încearcă* să învețe X ca urmare a acțiunilor lui P.

Dar chiar şi aceste condiții (toate la un loc şi fiecare în parte) sunt discutabile şi pot fi contestate. De aceea, „despre predare" în utilizarea cea mai generală a termenului nu se pot spune prea multe. „*Predarea" este un termen care nu are limite prea bine definite. Ea vizează învățarea şi de aceea cunoaşterea, deşi, aşa cum se ştie, se poate preda şi învăța şi minciuna. A califica o acțiune drept predare nu implică judecăți despre valoarea morală sau educațională a conținutului sau despre metodele folosite. Oamenii pot fi învățați să ucidă la fel de bine ca şi să salveze vieți, să joace zaruri sau să joace şah; şi pot fi învățați prin utilizarea amenințărilor şi intimidării, dar şi prin blândețe*" (p. 5089).

Predarea autentică se înscrie în exigențe impuse de imperativele educației: de aceea, ea se deosebeşte de activități conexe ca *antrenarea, condiționarea* şi *îndoctrinarea*, care din punct de vedere educațional se pot dovedi neconvenabile:

*Antrenarea*

Antrenarea se suprapune într-o măsură însemnată cu predarea. Sunt contexte în care „predarea" poate fi înlocuită cu „antrenarea" fără nici o schimbare de înțeles.

Antrenarea se centrează mai ales pe dezvoltarea priceperilor, pe „a şti cum" mai degrabă şi mai puțin pe a şti că (desigur, nu se poate ignora faptul că achiziționarea unor priceperi complexe este uneori dependentă de asimilarea unui volum însemnat de cunoştințe).

Uneori „antrenarea" este termenul utilizat pentru a descrie procesul predării unor sarcini de rutină, a căror deprindere deplină depinde de reluarea iarăşi şi iarăşi a aceloraşi activități. Reiese că termenul „antrenare" capătă conotații negative, opuse predării în situația în care întâlnim o învățare

îngustă, inflexibilă, fără conştiinţă de sine.

*Condiţionarea*

De obicei, condiţionarea operantă este considerată compatibilă cu predarea şi mai puţin condiţionarea în sensul ei clasic; câinele lui Pavlov salivează nu pentru că Pavlov „i-a predat" acest lucru - unii autori se îndoiesc chiar şi de faptul că „l-a învăţat" aşa ceva. Despre relaţia condiţionării operante cu predarea, autorii enciclopediei amintite notează: „*Condiţionarea operantă ar putea să pară drept o formă sistematică a antrenării, deci a predării. Practicile şcolare obişnuite (ca a oferi recompense pentru un comportament dezirabil) pot fi descrise ca oferind coerenţă unei situaţii în care întărirea depinde de ivirea unui răspuns, iar aceasta este o procedură a condiţionării operante. În acest sens, condiţionarea se va produce dacă probabilitatea răspunsului dorit în circumstanţe anume (stimuli) sporeşte datorită asocierii în experienţa copilului cu întărirea pozitivă. Această descriere a situaţiei nu spune nimic despre modul în care stimulii produc răspunsul sau de ce frecvenţa comportamentului copilului sporeşte ( cu excepţia faptului că a fost întărit)*" (p.5089). Nu trebuie exclusă nici posibilitatea ca un anume comportament al elevului să fie influenţat datorită condiţionării, fără ca acesta să conştientizeze schimbarea şi motivele pentru care, în circumstanţele date, acel comportament este dezirabil şi nu altul. În asemenea situaţii, persoanele acţionează datorită condiţionării, fără a reflecta asupra a ceea ce se cuvine să facă sau să nu facă.

Din punctul de vedere al educaţiei astfel de situaţii sunt inacceptabile, deoarece "ocolesc" raţionalitatea umană, se impun în afara unor justificări şi, cum aminteam, de multe ori nici nu sunt conştientizate ca atare: „*Astfel de procese par mai puţin o formă de predare şi mai degrabă ceva la care să se recurgă atunci când instruirea normală dă greş (...). Pe de altă parte, s-a susţinut că procese raţionale ca învăţarea unor fapte de către o persoană prin lectură sau prin participarea la o expunere şi prin evaluarea proprie, pot fi descrise în mod adecvat drept condiţionare operantă. Dacă lucrurile stau astfel, atunci predarea nu este incompatibilă cu condiţionarea, ci doar cu anumite modalităţi concrete ale acesteia*" (p. 5089).

*Îndoctrinarea*

Deşi predarea în sens general poate fi sinonimă cu îndoctrinarea, de obicei îndoctrinarea este percepută ca o formă greşită a educaţiei. În vreme ce anumiţi autori consideră că îndoctrinarea este ceva ce trebuie evitat, alţii o consideră inevitabilă în educaţie (chiar dacă lamentabilă).

Îndoctrinarea este analizată sub mai multe aspecte:

- *sub aspectul conţinutului*, s-ar părea că aceasta are legătură cu predarea doctrinelor. Doctrina este considerată „*un sistem de credinţe care oferă o explicaţie sau o interpretare a lumii şi*

*indică modul în care oamenii ar trebui să acţioneze din punct de vedere moral, în lumina trăsăturilor generale ale existenţei pe care le-a identificat sistemul.*" Din acest punct de vedere, sunt autori care consideră că termenul "îndoctrinare" este adecvat doar în situaţia în care conţinutul instruirii este dat de o astfel de doctrină. Să mai adăugăm că, deşi conţinutul unei doctrine se referă la credinţe, îndoctrinarea vizează acele credinţe care sunt intim legate cu acţiunea. Pentru alţi autori, îndoctrinarea se realizează în primul rând prin metoda utilizată şi nu prin conţinut.

- *sub aspectul metodei*, se consideră că îndoctrinarea se manifestă atunci când profesorul nu admite îndoieli şi critici din partea elevilor.

Cu alte cuvinte, „*profesorul care predă în mod educativ încearcă să activeze raţiunea elevilor, să-i încurajeze să-şi fundamenteze credinţele pe baza probelor existente, să-şi testeze în mod adecvat credinţele şi să fie gata să le revizuiască în lumina noilor descoperiri*" (5, p. 5090). Totodată, acolo unde există puncte de vedere alternative profesorul trebuie să le expună cu avantajele şi dezavantajele respective. Prin opoziţie, cel care îndoctrinează ignoră imperativele unui demers raţional, fiind gata chiar să falsifice sau să inventeze dovezi dacă este nevoie. Unii autori susţin că îndoctrinarea este dată de intenţia profesorului şi nu de gravele distorsiuni care pot funcţiona la nivelul metodei.

- *sub aspectul intenţiei*, „*cei care îndoctrinează în mod conştient, se crede în genere, că urmăresc implantarea credinţelor în personalitatea elevilor, astfel încât acestea să fie imune la schimbare. Ei sunt interesaţi în fixitatea credinţei, datorită conexiunilor pe care aceasta le are cu acţiunile pe care se străduiesc să le promoveze. Pentru că lumea poate fi ostilă programului lor, ei trebuie să-şi pregătească elevii să se ocupe cu acele chestiuni care nu le expun credinţele la critică şi respingere*" ( p. 5090).

Unii autori consideră că îndoctrinarea este inerentă, indiferent de intenţia profesorului, deoarece şcoala preia şi cultivă ideologia predominantă a societăţii din care aceasta face parte. Totuşi, rămâne problema dacă profesorul n-ar trebui să prezinte punctele tari şi punctele slabe ale ideologiei respective, încercând o conştientizare a implicaţiilor ei atât pentru sine, cât şi pentru elevii săi.

Când este vorba de priceperi, datoria profesorului este să-i facă pe elevi conştienţi de motivele care determină însuşirea priceperii respective pe de o parte, iar pe de altă parte să-i încurajeze în utilizarea inteligentă şi atentă a priceperii respective. Totuşi, nu se poate nega că profesorul şi şcoala în genere (mediul în sens larg) influenţează comportamentul elevilor. Dar chiar şi în acest caz, profesorii ar prefera ca elevii să acţioneze plecând de la percepţia lor în legătură cu ceea ce s-ar cuveni să facă şi nu datorită întăririlor.

Consecințele modalităților de a preda o lecție merg, deşi nu pare la prima vedere, până la obiectivarea unui tip de ideal educațional sau a altuia; chiar alegerile pe termen lung pe care elevii sunt nevoiți să le facă pot fi influențate de un banal procedeu utilizat în predarea unei lecții: „*Când apar multe îndoieli că o viață bună poate fi specificată în mod obiectiv într-o modalitate substanțială, atunci răspunsul educațional adecvat pare a fi pregătirea elevilor să-şi dezvolte propriile planuri raționale de viață şi să acționeze în funcție de acestea. Pregătirea pentru viața într-o astfel de societate presupune dezvoltarea capacității de a face alegeri libere şi inteligente mai degrabă, şi mai puțin simpla achiziționare a unor tipare de a gândi, simți şi acționa specifice vârstnicilor*" (p. 5090).

### 1.3. Evaluarea, componentă a procesului de învățământ

#### 1.3.1 Conceptul de evaluare

Încercând o integrare a punctelor de vedere exprimate în literatura de specialitate cu privire la definirea termenului de evaluare, spunem că (I. Neacşu, A. Stoica, coord., 1999): „*înțelegem evaluarea ca o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informații despre starea, funcționarea şi evoluția viitoare probabilă a unui sistem (rezultate, procese, acțiuni, instituții)*".

Specificitatea activității de evaluare decurge din următoarele aspecte:

- orientarea spre scop: formularea explicită a scopului este relevantă pentru demersul evaluativ;
- competența metodologică: asigurarea unor calități procesului educativ - calități cum ar fi: validitate, fidelitate, relevanță; în acelaşi timp, competența metodologică înseamnă şi capacitatea evaluatorului de a stabili şi de a aplica, în situații dificil de formalizat, cele mai bune judecăți de evaluare;
- existența unor criterii: oricât de largă ar fi paleta criteriilor posibil de utilizat, este evidentă nevoia existenței unei perspective normative deci, a unor criterii, în actul de evaluare;
- înregistrare şi comunicare: rezultatele în urma oricărui tip de evaluare făcut, trebuie înregistrate şi apoi comunicate; aceste două activități sunt obligatorii;
- efectul retroactiv şi anticipativ al mersului de evaluare (vezi A. Stoica I. Neacşu coord, 1996, pp. 5-7).

### 1.3.2. Măsurare, apreciere, judecata de evaluare

Analizând evaluarea ca proces, devine util să facem distincția între următoarele acțiuni distincte: măsurare, apreciere, judecată de evaluare.

*Măsurarea* înseamnă stabilirea unei corespondențe între elementele a două mulțimi. Înseamnă o determinare obiectivă prin procedee cât mai riguroase, a rezultatelor; procedurile prin care se realizează corespondența sunt bine definite, sunt, de fapt, un instrument de măsurare.

*Aprecierea* înseamnă a acorda semnificație unui rezultat, pe baza unui criteriu. Aprecierea este un act valorizator. Presupune "*alocarea de valori numerice sau calificative pe baza unor criterii explicite şi precis identificabile, dar relativ independente de un instrument*." (Sălăvăstru, D., *Învățarea*. În*, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactic*e, Iaşi, Polirom, 2008, p.7)

*Judecata de evaluare* este formulată la nivelul judecății experte şi se realizează în situațiile foarte complicate, greu de cuantificat, sau față de care nu există încă o viziune unanim recunoscută, acceptată.

### 1.3.3. Funcțiile evaluării

Funcțiile generale ale evaluării sunt următoarele (vezi G. Albu, 2001 p. 27 şi I. Neacşu, A. Stoica (coord.), 1999, p. 9-10):

- *Funcția diagnostică*: presupune surprinderea, depistarea cauzelor, mecanismelor care au condus la anumite rezultate. Această funcție se realizează prin teste de cunoştințe de tip diagnostic. Feedbackul pe care îl primeşte evaluatorul îi permite acestuia să-şi regleze şi să modifice activitatea, dacă situația impune acest lucru.
- *Funcția prognostică*: pune în evidență performanțele viitoare ale elevilor.

Această funcție se realizează prin aplicarea testelor de aptitudini, prin teste care evaluează capacitățile ce vor fi solicitate în activitățile viitoare.

- *Funcția de constatare şi de identificare*: dacă o activitate s-a desfăşurat în parametrii proiectați.
- *Funcția de informare*: este vorba despre informarea societății despre stadiul şi evoluția pregătirii populației şcolare.
- *Funcția de selecție*: această funcție se exercită în momentul în care se doreşte clasificarea, ierarhizarea elevilor în urma concursurilor şcolare.
- *Funcția motivațională*: (funcția psihopedagogică sau de stimulare a activității de învățare) se

manifestă în situația în care elevul recepționează pozitiv feedbackul furnizat de evaluare.

- *Funcţia de orientare şcolară*: evaluarea joacă un rol deosebit în în alegerea unei forme de educație.

### 1.3.4. Metode şi procedee de evaluare a rezultatelor şcolare

Pentru evaluarea performanțelor există o serie de metode specifice. Prezentăm succint, câteva dintre ele, aşa cum le regăsim analizate în literatura de specialitate (vezi G. Albu, 2001, p.70-93):

*Observarea curentă şi aprecierea verbală*: presupun urmărirea felului în care elevii participă la desfăşurarea lecțiilor, la îndeplinirea sarcinilor didactice impuse sau asumate voluntar. Observând cunoştințele asimilate, modul în care elevul a integrat noile achiziții în sistemul de cunoştințe existent, capacitatea de a aplica cele învățate, educatorul apreciază verbal, la modul: „*bine*", „*se vede că ai muncit, că ai făcut progrese*" etc.

*Examinarea orală*: se realizează prin conversații, educatorul urmărind calitatea cunoştințelor, gradul de înțelegere al problemelor, capacitatea elevilor de a opera cu noțiunile învățate. Întrebările adresate vor depăşi simpla reproducere a cunoştințelor, profesorul urmărind interpretarea şi prelucrarea acestora.

*Examinarea scrisă*: permite verificarea tuturor elevilor într-un timp relativ scurt, fără niciun fel de intervenție din partea profesorului.

*Verificarea prin lucrări practice*: permite evaluarea capacităților de a aplica cunoştințele asimilate, în practică. Şi de asemenea, gradul de stăpânire a cunoştințelor şi deprinderilor dobândite.

*Referatul*: „*evaluarea cu ajutorul referatului permite o apreciere mai nuanțată a învățării şi mai ales identificarea unor elemente de performanță individuală a elevilor, care îşi au originea în motivația lor intrinsecă pentru activitatea desfăşurată*." (vezi G. Albu, 2001, p.88).

*Portofoliul*: oferă profesorului posibilitatea de a construi o judecată de valoare fundamentată pe analiza unui ansamblu de rezultate. Portofoliul cuprinde instrumente *formalizate* de evaluare – chestionare, teste, teste de cunoştințe etc., dar şi instrumente *neformalizate* - referate, fişe de informare, diverse documente întocmite de elev, experimente etc.

*Verificarea prin proiecte*: permite profesorului evaluarea performanțelor individuale ale elevilor şi, de asemnea, permite o apreciere de nuanță, de rafinament a învățării, cu surprinderea elementelor de determinare şi motivație interioară din partea elevilor.

### 1.3.5. Erori aleatoare în evaluarea performanţelor şcolare

Erorile aleatoare în evaluare, recunoscute şi descrise în literatura de specialitate, se referă, în mod concret la următoarele aspecte (vezi G. Albu, 2001, p.98-103):

*Efecte sursă* – se datorează persoanei evaluate:

- Efectul halo – "*se referă la tendinţa aprecierilor unor rezultate sau abilităţi sub influenţa impresiei generale asupra elevului sau grupului de elevi*" (vezi G. Albu, 2001, p.98).
- Efectul de contaminare – aprecierea evaluatorului este influenţată de notele/ calificativele obţinute de elev, la alte discipline.
- Efectul de anticipaţie – sau efectul Pygmalion se referă la faptul că aşteptările exprimate ale profesorilor, au tendinţa de autorealizare.

*Efecte secvenţiale* – se datorează examinărilor orale:

- Efectul de contrast – fiind evaluaţi într-o succesiune de timp, unii elevi pot primi note/ calificative mai mici, dacă urmează după prestanţa strălucită a unui candidat dinaintea lor, după cum şi invers.
- Efectul de ordine – se referă la tendinţa evaluatorului de a menţine acelaşi nivel de notare, deşi, în realitate există diferenţe calitative între lucrări.
- Efectul de ancorare – prin modul de expunere a datelor, prin caracteristicile pe care le prezintă, atrag atenţia evaluatorului asupra unor aspecte, neluate în seamă până atunci.
- Eroarea logică – se referă la substituirea obiectivelor prioritare, importante ale evaluării, prin obiective secundare pentru apreciere.

*Alte efecte*:

- Ecuaţia personală a evaluatorului – ne atrage atenţia asupra faptului că unele trăsături de personalitate ale profesorului (severitate/indulgenţă, fluctuant/constant, calm/nervos etc.), influenţează modul său de apreciere.
- Starea de moment a evaluatorului – este vorba despre faptul că starea psihică în care se află profesorul atunci când evaluează (stresul, starea de tensiune, de emoţie, de nervozitate, de frustrare etc.) pot influenţa modul de apreciere al evaluatorului.
- Tipologia examinaţilor: este vorba despre faptul că particularităţile psihice ale elevilor pot influenţa şi ele aprecierea rezultatelor, din partea profesorului. Astfel, spontaneitatea, creativitatea, capacitatea de a face raţionamente logice, deductive, analogice etc. influenţează pozitiv evaluarea, în timp ce lentoarea gândirii, timiditatea, rigiditatea etc. dezavantajează cu siguranţă.

## 1.4. Stilul de învățare – teorii, modele, abordări

### 1.4.1. Ce este stilul de învățare?

Orice proces didactic are drept scop general explorarea şi exploatarea optimă a resurselor de învățare ale studenților. Una dintre cele mai importante astfel de resurse este stilul de învățare. De el depinde modul în care este orientată şi însuşită cunoaşterea şi modul în care studentul stabileşte relații cu profesorii şi colegii.

Problema diferențelor de stil este o problemă a diferențierii capacităților prin care oamenii caută în mod activ, organizează şi interpretează, imaginează şi ulterior refolosesc informația. În efortul lor de cunoaştere studenții angajează în moduri diferite şi în proporții diferite aceste potențialități. (Cerghit, 2002)

În opinia lui Kolb *stilul de învățare desemnează căile concrete prin care individul ajunge la schimbări în comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentului şi conceptualizării.* (Cerghit apud Kolb, 2002, p. 208)

Stilul de învățare este o componentă activă şi stabilă a personalității. I. Al. Dumitru arată că stilurile de învățare cuprind nu numai elemente cognitive ci şi elemente afective şi psihomotorii, structurate într-un mod specific la nivelul subiectului, inclusiv anumite caracteristici ale instruirii şi seturi de prescripții instrucționale care însoțesc realizarea efectivă a învățării. (Cerghit apud I. Al. Dumitru, 2002)

Învățarea are drept notă distinctă diferențele individuale, stilurile individuale în care studenții abordează o situație de învățare. Fiecare persoană are o manieră personală de a se angaja în rezolvarea unei sarcini, fiecare are o modalitate proprie de a se raporta la anumite subiecte. Astfel, orice copil pe parcursul evoluției sale şcolare îşi formează ritmul propriu de învățare.

Stilul de învățare este expresia unei învățări strategice, specifice în activitatea de învățare. Spre deosebire de stilul cognitiv, care se referă la organizarea şi controlul proceselor cognitive, *stilul de învățare se referă la organizarea şi controlul strategiilor de învățare şi achiziție de cunoştințe.*

Strâns legat de structurarea de ansamblu a personalității studentului se formează stilul lui de învățare (de fapt, preferințele individuale în ce priveşte mediul concret de învățare, căile preferate de învățare şi studiu, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, pentru lucrul în echipă versus lucrul de unul singur, pentru ritmul de învățare, cu pauze sau susținut) (Woolfolk, 1998, p.128).

Stilul de învățare *înglobează* dimensiunile stilului cognitiv, dar nu se reduce la acesta. O

serie de studii au arătat că *impulsivul* preferă să lucreze independent, preferă sarcinile predate verbal, iar *reflexivul* preferă să fie ghidat de profesori, nu are preferință pentru sarcini verbale sau nonverbale. *Dependenții de câmp perceptiv* au tendința de a lucra mai bine în grup şi preferă teme din domeniul literaturii sau istoriei. *Independenții de câmp perceptiv* nu sunt amatori de relații sociale, au o oarecare autosuficiență, sunt mai performanți în sarcini spațiale, au preferință pentru ştiințe în care abilitățile lor analitice sunt eficiente (de exemplu, la matematică).

Stilul de învățare este o „*combinație de caracteristici cognitive, afective şi alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează şi răspunde la mediul de învățare (...). Bazele sale sunt legate de structura şi organizarea neuronală, de dezvoltarea personalității şi de experiențele de învățare acasă, la şcoală şi în societate*" (Negovan, 2005)

A.Woolfolk consideră mai adecvat termenul de „preferințe pentru învățare" deşi observă că uzual este folosit termenul de stil de învățare. Stilul de învățare constă în preferințele individuale în ce priveşte mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cu ce preferă studentul să învețe, să studieze), căile preferate de învățare şi studiu cum ar fi preferința pentru texte cu ilustrații, lucru în echipă versus singur, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare- cu pauze sau susținut. (apud Negovan, 2005).

Entwistle (1988) vorbeşte despre modalitatea de abordare a învățării (approach to learning) prin care înțelege şi stilul de învățare şi descrie o orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării), o orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) şi o orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes). El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul şi contextul învățării. (apud Negovan, 2005)

Studii mai recente au identificat trei categorii ale stilului de învățare:

- stil centrat pe semnificație (*meaning*), specific studentului predispus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere);
- stil centrat pe reproducere (*reproducing*), care descrie studentul predispus să se implice în sarcinile de învățare şi să facă eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă);
- stil centrat pe achiziții (*achieving*), care implică tot motivare extrinsecă dar legată de speranța în succes (acest student va face eforturi deosebite de a achiziționa noi şi noi cunoştințe în speranța satisfacțiilor pe care i le aduce succesul).

Alți autori preferă sintagma de „mod de abordare" a sarcinii de învățare, identificând

studenții cu:

- orientare instrumentală sau pragmatică (utilising) care învață din nevoi strict pragmatice ceea ce uneori îi predispune la o abordare specială a sarcinii;
- orientare profundă (internalising), ce presupune din partea studenților o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare;
- orientare spre achiziții (achieving), ce presupune că studenții vor să-şi afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari (apud Negovan, 2005, p.148).

Ph. Meirieu vorbeşte de un „stil personal de conducere (*pilotage*) a învățării (SPPA) ca „*mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistemică. Stilul personal de control al activităților de învățare desemnează maniera în care persoana percepe, stochează şi comunică informația*" (Meirieu, 1993, p.192). Autorul descrie acest stil ca fiind polar, diferențiat între posibilitatea de a învăța mai degrabă prin verificare şi reconstrucție (*production*) sau de a învăța mai degrabă prin interiorizare şi înțelegere (*consommation*). Concordanța între sistemul de pilotaj al învățării (SPPA) al studentului şi sistemul de pilotaj (SPPA) al formatorului garantează eficiența învățării în situația didactică. (apud Negovan, 2005).

Cercetările realizate asupra stilului de învățare şi-au propus să identifice nu doar variabilele care definesc stilul de învățare ci şi influența lor asupra învățării precum şi acele variabile care pot fi controlate, optimizate prin instruire. Astfel, inventarul Canfield (*Canfield's Learning Styles Inventory*) vizează ca prin analiza preferințelor individuale în ce privește condițiile de învățare, materialul de învățat, modalitatea de învățare să obțină un indice general al expectanței performanței în învățare (exprimat în procente).

Inventarul lui Kolb (1981) (*Kolb Learnings Styles Delineator*) analizează preferințele studenților pentru:

- Experiență concretă (învățare prin implicare directă);
- Conceptualizare abstractă (învățare prin construire de concepte şi teorii pentru descrierea, explicarea şi înțelegerea propriilor observații);
- Observație reflexivă (învățare prin observarea celorlalți sau prin reflecția asupra experiențelor proprii sau ale altora);
- Experimentare activă (învățare prin utilizarea teoriilor şi conceptelor disponibile în vederea rezolvării de probleme şi a luării deciziilor).

Într-o reprezentare schematică a procesului instruirii, adaptată după B.S. Bloom, D.Child include stilul de studiu printre predispozițiile cognitive cu care studentul abordează sarcina de

învățare ca: „*modalitate proprie prin care individul încearcă să se adapteze în procesul învățării (...), tactici şi strategii de abordare a studiului*".

Autorul accentuează faptul că metodele de studiu ale studenților au fost intens cercetate, dând ca exemplu contribuțiile lui Entwistle, dar că în facultate antrenarea metodelor de studiu este complet ignorată. Noi credem în mod eronat că metodele eficiente de studiu se construiesc automat, se ciugulesc (picked), se fură - pe măsură ce se progresează în sistem. Trebuie să nuanțăm cercetările asupra a cum se dezvoltă deprinderile (abilitățile) de studiu a cum pot fi învățați studenții să facă acest lucru cât mai avantajos.

Stilul de învățare, ca rezultat al dobândirii autonomiei în învățarea academică se formează în timp, după interiorizarea unei bogate experiențe în activitatea de învățare, dar este congruent cu anumite trăsături şi dimensiuni ale personalității studentului.

### 1.4.2. Sursele stilurilor

Diferențele individuale stabile au, conform cercetărilor, două surse principale:

- Tipul de funcționare a creierului;
- Experiența, antrenamentul intelectual.

Prima ipoteză este susținută de cercetările realizate de Sperrz (1961-1973), Gazaniga, Bogen, Wada, Gesmid (1972), Krashen (1973), Ferguson (1973, 1981), McGulgan şi Scoonoven (1973), De Rosnaz (1975), Iaznes (1976), Hertman (1984) etc. Conform teoriei exprimate de aceşti autori, stilul de învățare este o consecință a predominanței unei emisfere cerebrale, în ciuda simetriei lor morfologice (Cerghit, 2002).

Emisfera cerebrală stângă este responsabilă de gândirea ştiințifică, gândirea formală, abordarea logică, rațională, iar emisfera dreaptă apare ca centru al gândirii artistice, globale, integrative, al gândirii intuitive, creative şi al inteligenței kinestezice.

Stânga este: auditivă, rațională, faptică, realistă, sistemică, temporală, previzibilă, lineară, sensibilă la diferențe, analitică, logică, obiectivă, tehnică, organizată, practică, procedurală, secvențială în tratarea informației. Aceasta favorizează acțiunile verbale, lectura şi scrierea, calculul matematic.

Dreapta este: vizuală, intuitivă, analogică, sistemică, artistică, interpersonală, pasională, empatică, sensibilă la asemănări, sintetică, experimentală, globală, spațială, imaginativă, sociabilă, subiectivă, simultană. Astfel emisfera dreaptă devine centrul activităților de sinteză, al creației artistice, al activităților muzicale, dansului, al activităților sportive etc. Ea este responsabilă de stabilirea relațiilor interpersonale şi de dirijare a procesului afectiv.

O abordare a învățării prin prisma specificității emisferei stângi va fi o învățare bazată pe fapte, analitică, lineară, gradată, preferând cuvinte, numere şi fapte prezentate într-o ordine logică. Învățarea în care domină emisfera dreaptă este una îndreptată spre intuiție, imagini, concepte, structuri, sunete şi mişcare, înglobate într-un întreg ( Cerghit, 2002).

Trebuie reținut, însă, faptul ca între cele două emisfere nu e o ruptură, ele se găsesc într-o unitate funcțională care permite achiziția de cunoştințe.

În ceea ce priveşte a doua premisă, putem afirma că experiența personală formează predilecția spre un stil anume de învățare în funcție de modul în care se formează personalitatea. Astfel un student trece prin mai multe stadii, până se poate spune că şi-a definit un stil de învățare.

## 1.5. Sisteme contemporane de predare-învățare. Relația predare-învățare în contemporaneitate.

**Aplicații**

1. Efectuați o analiză comparativă între şcoala tradițională şi şcoala modernă, după următoarele criterii de analiză:

| Criterii de analiză | Şcoala tradițională | Şcoala modernă |
|---|---|---|
| Principiile specifice instruirii | | |
| Scopul şi obiectivele | | |
| Predarea | | |
| Tratarea elevilor | | |
| Rolul profesorului | | |
| Rolul elevului | | |

| | | |
|---|---|---|
| Motivația învățării | | |
| Strategia didactică | | |
| Metode şi mijloace didactice | | |
| Formele de organizare | | |
| Comunicarea | | |
| Managementul clasei | | |
| Evaluarea | | |

2. Exemplificați câteva *modalități de valorificare practică a conceptului de învățare în activitățile instructiv-educative cu elevii care prezintă dificultăți de învățare pe baza caracteristicilor* celor trei şcoli mari şi importante care şi-au adus contribuția semnificativ la teoria învățării:

- *Şcoala constructivistă* - vizează procesele de gândire implicate în învățare;
- *Şcoala behavioristă* - se ocupă de modul în care factorii externi şi profesorul, influențează învățarea;
- *Şcoala umanistă* – consideră educația ca mijloc de satisfacere a nevoilor emoționale şi de dezvoltare ale elevului. (G. Petty, 2007, p. 4)

3. Argumentați rolul triadei *învățare – predare – evaluare* în realizarea procesului didactic.

4. Specificați cum poate să influențeze *specialitatea cadrului didactic activitatea de predare şi de evaluare* a rezultatelor elevilor.

5. Analizați măsura în care *evaluarea rezultatelor este influențată de nivelul general de pregătire al clasei de elevi.*

6. Chiar dacă la nivelul reprezentării sociale comune evaluarea este identificată cu verificarea cunoştinţelor elevilor şi cu atribuirea unor note/calificative, ca un mecanism de control al cunoştinţelor lor, aceasta deţine o înţelegere mult mai amplă şi mai profundă.
*Exprimaţi-vă punctul dumneavoastră de vedere despre evaluarea şcolară* (semnificaţie, sens, rost, efecte pe termen scurt, mediu şi lung etc.).

7. Menţionaţi *efectele pozitive şi negative ale unui învăţământ fără notare*.

8. Un profesor de succes şi apreciat de către elevi este un evaluator obiectiv. Apariţia unor erori în actul de evaluare îi afectează atât calitatea muncii, cât şi calitatea relaţiilor lui cu elevii sau cu părinţii acestora. Dimpotrivă, un mod de evaluare just, inspiră încredere, echilibru, creează premisele unei autoreglări eficiente, sporitoare, care contribuie la consolidarea prestigiului profesorului însuşi. Prin urmare, succesul acestuia depinde, într-o măsură destul de mare, de stilul propriu de evaluare.
*Concepeţi un sistem de evaluare adecvat contextului actual.*

9. Completaţi paleta interpretărilor conceptului de „învăţare" răspunzând la următoarele cerinţe specifice tipurilor de inteligenţă descrise de Howard Gardner:

- *Inteligenţa verbală/lingvistică:*

- Redactaţi o listă cu cele mai eficiente strategii didactice de motivare intrinsecă a elevilor pentru sarcinile de învăţare.
- Descrieţi condiţiile interne şi externe care influenţează învăţarea.
- Exemplificaţi formele învăţării după clasificarea lui R. Gagné:
    a) învăţarea de semnale;
    b) învăţarea stimul – răspuns;
    c) învăţarea prin înlănţuire;
    d) învăţarea prin asociaţii verbale;
    e) învăţarea prin discriminare;
    f) învăţarea noţiunilor;
    g) învăţarea regulilor.

- *Inteligenţa logică/matematică:*

- Exemplificaţi şi analizaţi categoriile de rezultate ale învăţării (informaţia verbală, deprinderile intelectuale, strategiile cognitive, deprinderile motrice, atitudinile) care pot avea efecte importante

în integrarea profesională.

- Elaborați o formulă matematică prin care să sugerați ce înseamnă a învăța.

- *Inteligența vizuală/spațială:*

- Realizați un tablou sugestiv cu tema „învățarea şcolară".

- Desenați caricatura unui personaj care depune efort pentru a învăța.

- *Inteligența corporală/kinestezică:*

- Menționați reacții/senzații specifice activității de învățare.

- Interpretați doar prin mişcare şi mimă, procesul învățării.

- *Inteligența muzicală/ritmică:*

- Alegeți un stil de muzică care să ilustreze învățarea ca proces de adaptare a organismului la mediu.

- Asociați o melodie învățării şcolare şi specificați instrumentele muzicale utilizate.

- *Inteligența interpersonală:*

- Redactați un proiect de grup pe tema „problematica învățării şcolare".

- Alcătuiți o poveste terapeutică cu tema „învățarea şcolară".

- *Inteligența intrapersonală:*

- Exprimați-vă un punct de vedere personal cu privire la învățarea şcolară în contextul actual.

- Reflectați la propria atitudine când aveți de învățat ceva nou.

10. Elaborați o *listă cu reguli personale* pe care să le urmați în realizarea evaluării şcolare.

11. Descrieți-vă/caracterizați-vă propria *ecuație personală ca evaluator*.

12. Stabiliți *avantajele şi dezavantajele privind admiterea la facultate pe baza unui concurs sau a unui dosar* ce cuprinde rezultatele examenului de bacalaureat.

13. Redactați un *eseu* cu tema *„Calitățile evaluării realizate de către profesor se repercutează asupra capacității de autoevaluare a elevului".*

14. Menționați *avantajele formării elevilor pentru autoevaluare.*

15. Analizați şi interpretați următorul enunț: *„Atitudinea profesorului față de elev reprezintă ea însăşi o evaluare a acestuia".*

16. Se pledează tot mai mult pentru o ,,evaluare cu sens", în care cunoştinţele şi abilităţile elevilor sunt evaluate în contexte de viaţă reale. *Elaboraţi un test care să evalueze rezultatele însuşite în şcoală (la o disciplină preferată) în viaţa reală.*

17. În general, tacit sau explicit, se consideră că regulile, normele şi criteriile de evaluare ale profesorului rămân aceleaşi pe întreaga perioadă a activităţii sale didactice. Prin modul cum practică şi cum consideră evaluarea (ca mijloc şi ca scop în sine), profesorul formează fie elevi obedienţi, fie elevi responsabili. *Argumentaţi nevoia permanentă de perfecţionare a sistemului de evaluare şi autoevaluare al profesorilor.*

18. Alcătuiţi un set de *recomandări pentru profesori în vederea diminuării şi înlăturării erorilor din evaluare.*

19. Comentaţi următorul enunţ: „*Sistemul de evaluare prin calificative bazat pe descriptori de performanţă, asigură coerenţa, comparabilitatea în evaluare/ apreciere şi o mai mare uşurinţă în utilizare*". Precizaţi argumente pro şi contra privind aprecierea cu ajutorul calificativelor.

## 2. TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII ŞI IMPLICAȚIILE LOR ÎN PROCESUL DIDACTIC. METODE ACTIV-PARTICIPATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

| **COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI** | |
|---|---|
| **1. Competențe privind cunoaşterea şi înțelegerea** | • Identificarea paradigmelor predării. |
| **2. Competențe în domeniul explicării şi interpretării** | • Analiza teoriei/teoriilor predării. |
| **3. Competențe instrumental - aplicative** | • Aplicarea teorilor predării în procesul didactic. |
| **4. Competențe atitudinale** | • Asumarea unei atitudini reflexive în derularea activităților didactice. |

| **OBIECTIVELE DISCIPLINEI** | |
|---|---|
| **Obiectivele cursului** | **Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)** |
| ▪ Să utilizeze corect teoriile şi conceptele cu care operează.<br>▪ Să furnizeze o viziune globală şi relevantă asupra conceptului de predare. | ▪ Să analizeze spectrul modelelor predării .<br>▪ Să analizeze spectrul metodelor activ-participative de predare-învățare. |

**Conținutul disciplinei** (capitolele cursului, etapele proiectului, temele seminariilor şi laboratoarelor)

| Activitatea | Titlul capitolului, denumirea etapei, tema seminarului | Numărul de ore |
|---|---|---|
| **CURS** | ▪ Predarea – orientări contemporane în teoria şi practica predării<br>▪ Modele ale predării – perspective de analiză<br>▪ Metode activ- participative de predare-învățare | 2<br>2<br>2 |
| **SEMINAR** | ▪ Persepective ale predării: analize şi interpretări de text<br>▪ Optimizarea propriei predării: portofoliu<br>▪ Metode activ participative de predare:aplicații | 4<br>4<br>4 |

| CRITERII DE EVALUARE | |
|---|---|
| **Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale:** | **Ponderea evaluării în nota finală, %** |
| • Media notelor acordate la seminar | **-** |
| • Notele acordate pentru temele de casă, referate, eseuri, traduceri, studii de caz | **40%** |
| • Nota acordată la examinarea finală | **60%** |
| • Alte note | **-** |
| **Modalitatea de examinare finală:** portofoliu de evaluare | |
| **Cerințele minime de promovare** | **Cerințele maxime de promovare** |
| - frecventarea orelor de seminar<br>- conceperea portofoliului | - prezentarea etapelor de derulare a portofoliului<br>- prezentarea analizei rezulatatelor din perspectiva obiectivelor propuse<br>- prezentarea -în cadrul portofoliului – a unor liste pertinenete si argumentate cu propuneri |

### 2.1. Teoriile învățării: definire conceptuală

Finalizarea oricărei activități de cercetare în domeniul instruirii şi învățării nu vizează descoperirea de legi, ci urmăreşte surprinderea de regularități semnificative pentru relația dintre diferite variabile sau condiții ale predării şi învățării (vezi I. Neacşu, 1999). Se urmăreşte, aşa cum afirmă F. Hill (vezi F. W. Hill, 1971, cap I), „*căutarea unor principii generale din care să se poată deduce legi şi principii specifice care conduc la domeniul teoriei ştiințifice*".

Cercetarea învățării în direcția aspectelor sale ştiințifice fundamentale şi-a asigurat, din punct de vedere social şi economic, cum spunea Ernest R. Hilgard şi Gordon H Bower (1974, p.3, apud I Neacşu, 1999), un fel de „precipitație radioactivă", grație înțelegerii faptului că cu cât deținem o cunoaştere fundamentală mai consistentă asupra proceselor învățării, cu atât mai eficiente vor fi aplicațiile tehnologice în instrucție şi educație în general.

În acest sens, "*procesul fundamental în problemele teoriilor învățării a beneficiat în ultimii ani, - aşa cum spun aceiaşi autori - de dezvoltarea adiacentă a fiziologiei creierului, a chimismului creierului şi de dezvoltarea prelucrării informației cu ajutorul computerelor electronice*" (vezi

Ernest R. Hilgard şi Gordon H Bower, 1974, p.3). Fireşte, din 1966 şi până în prezent s-au achiziționat noi informații, acestea provenind atât din neurofiziologia creierului, din genetică, dar şi din psihologia cognitivă, din antropologia şi sociologia educației. Diferitele şcoli de gândire care au abordat problema învățării au făcut trimiteri la variate forme ale raționalității constructive şi explicative, "*teoriile învățării reprezentând acele modele conceptuale care îmbină nivelul ipotezelor cu cel al principiilor în vederea cunoaşterii sistematice a activității de învățare printr-un ansamblu de afirmații ştiințifice cu valoare informațională informativă, explicativă, predictivă, rezumativă, normativă, realizată/realizabilă în diferite variante specifice unor autori sau şcoli de gândire*"(p.369). Teoria este definită ca o "interpretare sistematică a unei arii a cunoaşterii umane.

Aşadar, teoriile învățării, constituite pe baza diversității şcolilor şi a curentelor psihologice, *explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte şi legi prin prisma cărora este studiată învățarea în cadrul acestor şcoli*. L.B. Itelson (1982) caracterizează teoria psihologică a învățării drept un sistem de afirmații ştiințifice care definesc esența, conținutul, condițiile şi bazele învățării. Mai precis, ea explică:

a) în ce constă învățarea;

b) cum se produce;

c) de ce depinde;

d) în urma cărui proces ia naştere (apud I Neacşu, 1999, p.21).

S-a aşteptat şi se aşteaptă mult de la teoriile învățării în privința contribuției lor la elaborarea unor teorii ale instruirii eficiente. În ciuda rezultatelor cantitative şi calitative, obiectivate într-o adevărată puzderie a teoriilor învățării, unitatea paradigmelor explicative în teoria învățării a rămas încă o problemă dezirabilă. Constatăm aceeaşi pluralitate atunci când învățarea este privită în termenii produsului final, suntem mereu puşi în fața unei incredibile varietăți de posibilități şi scopuri aparent contradictorii şi ceea ce este şi mai trist este faptul că şi încercările de convertire a teoriilor învățării în teorii ale instruirii nu au dus la rezultate satisfăcătoare. Rămân încă speranțe legate atât de evoluțiile calitative ale teoriilor învățării, cât şi de creşterea gradului lor de convertire în teorii ale instruirii.

### 2.2. Funcțiile teoriilor învățării

Punctul de plecare este unul epistemologic şi, în virtutea acestuia, o teorie este mai convingătoare şi se confirmă în practică, în măsura în care îndeplineşte câteva funcții/ roluri importante. Plecând de la funcțiile unei teorii în general, Ioan Neacşu formulează pentru teoriile învățării următoarele funcții (după I. Neacşu, 1999, p.21-22):

- *Funcţia informaţională, sau funcţia referenţială*, care oferă o imagine a unui domeniu al realităţii, adică o reprezentare sau un model al acesteia. Din acest punct de vedere o teorie a învăţării satisface condiţiile unei teorii, în sensul că: vizează o arie a cunoaşterii, un mod de a analiza şi de a face cercetare asupra învăţării.

- *Funcţia explicativă*, care vizează să precizeze de ce s-a produs sau nu un fenomen de învăţare; în acest fel se ajunge la o înţelegere de bază a esenţei proceselor ca unul din scopurile nu numai ale ştiinţei, ci şi ale tuturor formelor de a cunoaşte; ca tipuri de explicaţii utilizate în diferitele teorii ale învăţării, se pot întâlni:

- explicaţia bazată pe raţionamentul deductiv, bazată pe legităţi (de tip nomologic-deductivă);

- explicaţia bazată pe raţionamente nedeductive, utilizând frecvent diferite procedee şi variante explicative de genul: explicaţie genetică; explicaţie de tip cauzal; explicaţie teleologic-funcţională prin raportare la scop (teleologic = concept ce se referă la un tip determinat de explicaţie ştiinţifică, întemeiată pe finalitate, scop, vezi gr. teleos = scop);

- *Funcţia predictivă* sau de anticipare – în baza căreia are loc derivarea unor noi elemente, componente şi evoluţii ale subiecţilor care învaţă, ce nu pot fi explicate de la sine; această funcţie corelează strâns cu cea explicativă;

- *Funcţia rezumativă şi sistematizatoare* care, în principal, satisface cerinţa de a sintetiza, condensa şi unifica marea cantitate de cunoştinţe referitoare la legile învăţării şi, mai ales, la relaţiile fundamentale dintre diverşi factori, astfel încât aceştia să poată fi generalizaţi în plan teoretic;

- *Funcţia praxiologică, normativă şi prescriptivă* în baza căreia cunoaşterea unei teorii a învăţării aplicate unui domeniu să mărească viteza de surprindere a esenţelor şi să asigure practicienilor o priză mai bună a variabilelor instruirii; din acest punct de vedere, o teorie a învăţării trebuie să conţină şi unele indicaţii metodologice prin care se poate asimila şi controla o informaţie, o deprindere, o atitudine. În condiţiile în care o teorie a învăţării asigură/dispune de aceste funcţii, atunci aceasta conţine intrinsec valenţa de a fi apreciată drept un model eficient de achiziţie informaţională, de construcţie, reconstrucţie şi chiar de dezvoltare a determinanţilor învăţării umane.

Aşa cum se afirmă în literatura de specialitate, "*dacă aceste funcţii pot fi ataşate unei anume teorii a învăţării , atunci rezultă că această teorie are intrinsec conţinută valenţa de a putea fi apreciată drept model eficient de achiziţie informaţională, de construcţie, reconstrucţie şi chiar de dezvoltare a determinaţilor învăţării umane*" (după I. Neacşu, 1999, p. 22).

### 2.3. Teoriile învățării grupate în modele de instruire

Varietatea perspectivelor teoretice asupra procesului de învățare demonstrează, pe de o parte, complexitatea acestui fenomen, multitudinea de unghiuri de vedere din care poate fi analizat, iar pe de altă parte este o dovadă a dinamicii şi a vitalității acestui fenomen, o dovadă a permanentei dezvoltări a concepțiilor cu privire la modul în care se desfăşoară procesul învățării.

„*Teoriile învățării, constituite pe baza diversității şcolilor şi a curentelor psihologice, explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte şi legi prin prisma cărora este studiată învățarea în cadrul acestor şcoli*." (Panțuru, S., 2002, p.60).

Teoriile învățării pot fi grupate după mai multe criterii, cele mai cunoscute clasificări fiind realizate de către Hilgard şi Bower, iar la noi de către profesorul I. Neacşu de la Universitatea din Bucureşti. Citând –în continuare – autorul ultim menționat, "*în respectul diversității teoriilor învățării, al acceptării dificultății de a alege spre prezentare doar câteva teorii ale învățării frecvent întâlnite, practicate sau dezvoltate, prezentăm sintetic, în tabelul ce urmează, principalele modele si teoriile aparținătoare, precum şi autorii reprezentanți ai domeniului* (vezi I. Neacşu, 1999, pp. 20-24):

Tabelul nr. 5. Modele, teorii ale învățării şi autori reprezentativi

| Nr. crt. | Paradigma/Modelul categorial al învățării | Teorii ale învățării | Autori reprezentativi |
|---|---|---|---|
| I | Paradigma asociaționistă, condiționare clasică | Teoria condiționării clasice<br>Teoria condiționării prin contiguitate<br>Teoria condiționării anticipate, simultane şi întârziate | I.P Pavlov, J. Konorski<br>E. Guthrie<br>G. Gorn, K.R Werner |
| II | Paradigma behavioristă | Teoria conexionistă<br>Teoria condiționării operante<br>Teoria condiționării active<br>Teoria aşteptării<br>Teoria mediației<br>Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentale<br>Teoria revizuită a celor doi factori | E. L Thorndike<br>B. F Skinner<br>S. M Widrick<br>E. Tolman<br>C. E Osgood<br>C. Hull<br><br>O. H Mowrer |

| Nr. crt. | Paradigma/Modelul categorial al învățării | Teorii ale învățării | Autori reprezentativi |
|---|---|---|---|
| III | Paradigma formalizată, Matematic-informațională şi cibernetică | Teoria matematică a învățării<br>Teoria eşantionări stimulului<br>Teoria algoritmilor informaționali<br>Teoria modelelor de tip Marcov<br>Teoria modelelor informaționale | R. Bush<br>E. Estes, H. Burke<br>G. Klaus, L. B Itelson<br>O Onicescu, M. Iosifescu<br>M. Malița, C. Zidăroiu |
| IV | Paradigma compensatorie şi recuperatorie | Teoria structurilor compensatorii în situație de handicap/deficit<br>Teoria recuperării comportamentelor cu probleme | R Zazzo, R. Perren<br>M. Herbert |
| V | Paradigma gestaltistă | Teoria principiilor organizării<br>Teoria insight-ului (gestaltului)<br>Teoria câmpului<br>Teoria schemelor cadru (frame-ului) | M Wertheimer<br>W Kohler K. Koffka<br>K. Lewin E Tolman<br>FC Bartlett |
| VI | Paradigma psihosocială | Teoria imitației<br>Teoria proceselor mediate de imitație<br>Teoria comportamentelor interpersonale<br>Teoria atribuirii<br>Teoria resocializării conduitelor deviante<br>Teoria sociogenezei culturale<br>Teoria dezvoltării competențelor personale<br>Teoria învățării prin cooperare | N. E Miller, J Dollard<br>A Bandura<br>R. F Bales<br>B Weier<br>A S Makarenko<br>L. S Vigotski<br>R Cohn<br>R Slavin |

| Nr. crt. | Paradigma/Modelul categorial al învățării | Teorii ale învățării | Autori reprezentativi |
|---|---|---|---|
| VII | Paradigma cognitivă, operațional-genetică şi dinamică | Teoria formări pe etape a acțiunilor mentale<br>Teoria psihogenezei stadiale a operațiilor intelectuale<br>Teoria structural-operatorie (neopiagetiană)<br>Teoria învățări accelerate<br>Teoria anticipării operaționale<br>Teoria gradient dinamică | Lperin, A. R. Luria<br>J. Piaget<br>J. Bideaut, S. Griffin<br>M. Lawlor, P. Handley<br>P. Popescu- Neveanu<br>D. Todoran |
| VIII | Paradigma cognitivistă | Teoria structurală, genetic cognitivă<br>Teoria organizatorilor cognitivi verbali<br>Teoria cumulativ-ierarhică;<br>Teoria cognitiv-neurală<br>Teoria cognitivă a stilurilor de învățare | J. S Bruner<br>D. P Ausubel,<br>R. M Gagne<br>D. Meyer<br>A.L Leino. R Sims. |
| IX | Paradigma metacognitivistă | Teoria transformațională<br>Teoria procesării transformaționale<br>Teoria învățării comprehensiv-critică<br>Teoria învățării autoorganizatoare<br>Teoria învățării multistrategice | W. Randall<br>J. Bettmann<br>R. Ruggiero<br>M. Bekerman<br>V. Orlando |
| X | Paradigma integrativistă | Teoria holodinamică<br>Teoria învățării depline<br>Teoria interdependenței proceselor cognitive<br>Teoria integratorie plurideterministă<br>Teoria integrativ – interdisciplinară<br>Teoria alosterică | W Randall<br>B. S Bloom<br>J. Nuttin<br>J. Linhart<br>J. Nisbert<br>G.D Vecchi |
| XI | Paradigma autodidaxologică | Teorii ale învățării completive, perfective şi ale autoinstruirii | H. Lowe, J- Kidd |

| Nr. crt. | Paradigma/Modelul categorial al învățării | Teorii ale învățării | Autori reprezentativi |
|---|---|---|---|
| XII | Paradigma creativă | Teoria problem-solving-ului<br>Teoria jocului de rol<br>Teoria investigației prin grup<br>Teoria simulării<br>Teoria grupului sinectic<br>Teoria brainstormingului<br>Teoria investigației sociale<br>Teoria gândirii laterale<br>Teoria inteligenței multiple | W. Glaser<br>F. Shaffel<br>J. Dewey<br>S. Boocock<br>W. Gordon<br>A. Osborne<br>B. Massialas<br>E de Bono<br>H. Gardner |
| XIII | Paradigma intervenţiilor şi terapiilor convenţiona-le şi neconvenţionale | Teoria psihodinamică a terapiei ca învățare<br>Teoria învățării prin relaxare<br>Teoria formării prin modele asertive<br>Teoria învățării prin simulare<br>Teoria învățării prin ajutor centrat pe client<br>Teoria antrenamentului mental pozitiv<br>Teoria programării neurolingvistice | S freud. E Erikson<br>J. Wolpe<br>J. Wolpe<br>R Glasser<br>C Rogers<br>J. Cantella<br>R. Bandler, J. Grindler |
| XIV | Paradigma persuasivă destinată consumului de servicii şi mesaje publice | Teoria căutării informației utile<br>Teoria procesării mesajelor Multi-media<br>Teoria învățării decizionale în consumul informațiilor publice<br>Teoria învățării persuasive | W. Hoyer<br>J. R Bettman<br>J. Howard<br>J. Kapferer, G. Guislain |

(după I. Neacşu, 1999, p. 24)

### 2.4. Teorii ale învățării reprezentative pentru teoria şi metodologia instruirii

Realizăm, în continuare, o scurtă trecere în revistă a celor mai cunoscute teorii ale învățării, subliniind pe de o parte mecanismul explicativ al învățării prezentat în fiecare teorie, dar şi contribuția semnificativă a fiecăreia la procesul instructiv educativ. Menționăm dintru bun început, că prezentăm teoriile învățării aşa cum le regăsim în literatura de specialitate, efortul nostru fiind doar acela de sintetizare.

#### 2.4.1. Teoria condiționării operante - B.F. Skinner

*Considerații generale:*

Punctele de pornire ale teoriei lui B.F. Skinner sunt reprezentate de condiționarea clasică (reflexă) a lui I.P.Pavlov (condiționarea fiind procesul de formare a unui reflex nou sau a unei legături temporare prin asocierea repetată a unui stimul necondiționat cu un stimul indiferent) şi de învățarea prin selecționare şi asociere sub acțiunea legii efectului a lui Ed.L.Thorndike (fenomenul învățării are la bază comportamentul de încercare şi eroare, reuşita urmată de recompensă ducând la întărirea comportamentului care a produs-o; altfel spus, legea efectului postulează că, dintr-o varietate de răspunsuri posibile, organismul selectează doar pe acelea care au consecințe pozitive). Spre deosebire de psihologul rus, Skinner admite caracterul activ al învățării; în concepția skinneriană, individul inițiază comportamentul pentru a obține efectul dorit. Cu alte cuvinte, în condiționarea operantă o mişcare, o operație (de apăsare, de prindere etc.) sunt asociate stimulului întăritor. Este foarte cunoscută „cutia lui Skinner", cum autorul însuşi a numit-o, în care un animal primeşte hrana (recompensa) dacă apasă pe o pedală, de exemplu.

*Conceptele de „condiționare operantă" şi „întărire"*

Orice organism se află permanent în interacțiune cu mediul său înconjurător în sensul că, pe de o parte răspunde unor solicitări, stimuli din mediu, iar pe de alta, acționează el însuşi asupra mediului. Comportamentul performat de respectivul organism este urmat de o consecință, iar natura acestei consecințe modifică tendința organismului de a repeta comportamentul în viitor (un copil va gânguri mai des, dacă acest fapt este urmat de captarea atenției părinților, iar un câine va aduce mingea, dacă acest lucru este urmat de mângâieri sau hrană). Astfel, un comportament urmat de un stimul de întărire determină o probabilitate crescută ca acel comportament să se producă în viitor, aşa cum lipsa întăririi duce la stingerea comportamentului. Aşadar, în concepția lui Skinner un întăritor nu este altceva decât un stimul care sporeşte probabilitatea producerii unui răspuns.

Psihologul american vorbeşte despre două tipuri de întăritori: pe de o parte, întăritorii primari, cu variantele „întăritor pozitiv" (stimulul care, introdus într-o situație, sporeşte

probabilitatea producerii unui răspuns: hrană, apă etc.) şi „întăritor negativ" (stimulul care, îndepărtat dintr-o situație, sporeşte probabilitatea apariției unui răspuns operant: un zgomot puternic, o lumină foarte strălucitoare, căldură sau frig excesiv etc.), iar pe de altă parte întăritorii condiționați (orice stimul poate deveni întăritor condiționat sau secundar, dacă este asociat în mod repetat cu un întăritor primar; întăritorii condiționați consolidează condiționarea operantă, asemănător modului în care condiționarea secundară consolidează procesul de condiționare clasică). Un aspect deosebit de important în utilizarea întăririlor (pozitive sau negative) se referă la relația temporală existentă între răspuns şi întărirea răspunsului. În experimentele sale, Skinner a demonstrat că întărirea imediată este mai eficientă, comparativ cu cea întârziată. Cu cât intervalul de timp dintre răspunsul operant şi întărire este mai mare, cu atât va fi mai mică intensitatea răspunsului.

*Aplicații ale teoriei lui B.F. Skinner*

• *Instruirea programată* ca model alternativ de instruire, care presupune respectarea următoarelor principii fundamentale: principiul „paşilor mici" (divizarea conținuturilor în unități de mică întindere), principiul procesului gradat (creşterea progresivă a sarcinilor din punctul de vedere al complexității), principiul participării active (elevul se străduieşte să ofere un răspuns corect, numai în felul acesta reuşind să avanseze în program), principiul întăririi imediate a răspunsului pentru fiecare secvență, principiul individualizării ritmului de instruire (fiecare elev parcurge programul în ritmul propriu), principiul autoreglării activității (în funcție de feedback-ul primit, elevul revine asupra unor sarcini sau avansează în program). Pe lângă avantajele evidente, acest model de instruire are şi unele limite: neglijarea laturii afective a elevului, inhibarea creativității, lipsa unei imagini de ansamblu prin fragmentarea materiei.

• *Modelarea comportamentală prin sistemul de recompense şi pedepse*

Administrarea de recompense şi pedepse poate fi utilizată ca instrument ce stimulează învățarea, dar numai dacă se face într-un mod judicios. În ceea ce priveşte recompensa, aceasta poate stimula motivația pentru învățare, dar dacă este oferită prea des poate produce efectul contrar: elevul va învăța numai pentru obținerea recompensei. De cealaltă parte, comportamentul punitiv prezintă o serie de dezavantaje: efectele sale nu sunt predictibile în aceeaşi măsură cu cele ale recompensei, individul poate avea un răspuns chiar mai puțin dezirabil decât cel pentru care a fost pedepsit, pot apărea fenomene negative (antipatie față de persoana care aplică pedeapsa sau față de situația în care a fost administrată pedeapsa-şcoală, de exemplu), un caracter extrem de dureros al pedepsei poate avea ca rezultat accentuarea comportamentului agresiv.

• *Noţiunea de feedback* şi importanţa sa în reglarea procesului instructiv-educativ. Cu cât feedback-ul este mai complex, cu atât calitatea demersului didactic sporeşte, permiţând elevului să aibă o imagine reală a performanţei sale, iar profesorului să-şi regleze, ajusteze permanent strategiile la aşteptările şi nevoile elevilor.

### 2.4.2. Teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale – J. Piaget

*Prezentare generală*

Biolog şi psiholog elveţian (fondator al Centrului de Epistemologie Genetică de la Geneva, cunoscut şi sub denumirea de Şcoala de la Geneva), Jean Piaget este recunoscut pentru elaborarea unui model deosebit de valoros al învăţării şi dezvoltării intelectuale a copilului.

Teoria sa porneşte de la ideea conform căreia dezvoltarea cognitivă are loc prin procesul de *construire şi dezvoltare a* structurilor cognitive, a acelor „hărţi mintale", scheme sau reţele de concepte la care individul face apel pentru a înţelege şi reacţiona faţă de experienţele pe care interacţiunea cu mediul i le procură. Aşadar, interacţiunea cu mediul este o formă de dezvoltare a inteligenţei; pe măsura intervenţiei asupra mediului schemele cognitive se multiplică şi se modifică în mod continuu, pornind de la reflexe înnăscute şi ajungând până la activităţi mintale foarte complexe.

Potrivit lui Piaget, schemele sunt acele patternuri sau unităţi de acţiune, idei pe care le construim pentru a da sens interacţiunii noastre cu lumea, pentru a ne adapta mediului înconjurător. Schemele pot fi asemuite unor „dosare" în care „depozităm" informaţie (idei, amintiri, capacităţi şi asocieri legate de anumite seturi de operaţii asupra mediului). Piaget considera că ideile, gândurile sunt de fapt acţiuni interiorizate; individul explorează şi interacţionează cu mediul său înconjurător şi tocmai aceste interacţiuni fizice devin acţiuni internalizate, idei. În momentul în care aplicarea schemelor existente devine imposibilă, se produce o stare mintală de instabilitate, numită de Piaget dezechilibru. Această lipsă de echilibru este resimţită de individ ca neplăcută şi se remediază prin procesul psihic de echilibrare, de ajustare a schemelor prin asimilare şi acomodare, care, în final, conduc la adaptare.

**Asimilarea** este văzută ca un proces de integrare de noi informaţii în schemele existente sau pur şi simplu ca un proces de aplicare a acestor scheme, patternuri pentru a oferi răspunsuri anumitor situaţii, provocări ale mediului.

**Acomodarea** intervine în sensul modificării schemelor existente (devenite insuficiente) pentru a se potrivi cu noile informaţii. Aşadar, „*asimilarea şi acomodarea sunt cei doi poli ai interacţiunii organism-mediu a căror echilibrare este fundamentală pentru orice dezvoltare*

*umană*". (Neacşu, I., 1990, p. 31)

Dezvoltarea intelectuală este văzută ca o succesiune stadială a evoluției gândirii. În teoria sa, Piaget a identificat atât stadiile de dezvoltare a gândirii şi inteligenței, precum şi procesele care stau la baza acestei evoluții:

Preocuparea lui Piaget pentru studiul dezvoltării intelectuale a copilului emerge din implicarea acestuia alături de T. Simon şi A. Binet în standardizarea primelor teste de inteligență. Sarcina lui Piaget era aceea de a adresa întrebări copiilor şi de a clasifica răspunsurile acestora ca fiind corecte sau greşite.

*Stadiul gândirii (inteligenței) senzorio-motorii (0- 2 ani):* este prima perioadă a dezvoltării cognitive în care copilul organizează şi interpretează informațiile din mediu prin intermediul organelor de simț. În această perioadă se dezvoltă coordonarea motorie, începe totodată şi dezvoltarea schemei corporale şi, tot acum, copilul îşi dezvoltă percepția permanenței obiectului (capacitatea de a realiza că obiectele există în timp şi spațiu, chiar dacă nu sunt în câmpul nostru perceptiv).

*Stadiul gândirii preoperatorii (2- 7 ani):* Câteva dintre achizițiile fundamentale ale acestui stadiu sunt capacitatea de a utiliza limbajul, capacitatea de imitație şi de angajare în jocuri simbolice. Cu toate acestea, Piaget a remarcat câteva limite în ceea ce priveşte gândirea logică. Limitele se referă la incapacitatea de decentrare şi conservare, precum şi la deficiențe de viziune asupra lumii - egocentrismul. Egocentrismul în opinia lui Piaget nu este egoism, ci acea incapacitate a copilului de a adopta punctul de vedere al altcuiva, sau, altfel spus, simpla credință că toți oamenii văd lumea asemeni perspectivei copilului. Când copilul reuşeşte să înțeleagă că pot exista mai multe unghiuri de vedere (aparent opuse), se spune că deține abilitatea cognitivă de decentrare. Un alt exemplu de centrare, în acest stadiu, este incapacitatea copilului de a înțelege principiile de conservare. Prin conservare Piaget înțelegea capacitatea de a realiza că un obiect îşi păstrează aceleaşi proprietăți, chiar dacă îşi modifică forma sau aspectul. În experimentele sale, Piaget a aplicat conservarea unor concepte precum: materie, lungime, număr, volum sau suprafață. Copiii din experimentele lui Piaget eşuau deoarece se aflau în incapacitatea de a efectua operații reversibile, cu alte cuvinte se centrau asupra unui aspect al problemei, fiindu-le greu să vadă şi operația inversă.

*Stadiul operațiilor concrete (7- 12 ani):* În această perioadă se depăşesc neajunsurile celei anterioare, în sensul dobândirii de către copil a operațiilor mintale. Tot acum, copilul este capabil să efectueze operații reversibile, clasificări. Cu toate acestea, copilul are dificultăți cu noțiunile abstracte pe care, ca să le înțeleagă, trebuie să le lege de lumea reală, concretă.

*Stadiul operațiilor formale (11/12 – 14/15 ani):* În acest stadiu, gândirea copilului este asemănătoare cu cea a unui adult, în sensul în care este capabil să opereze cu logica abstractă, să elaboreze raționamente ipotetico-deductive, să utilizeze noțiuni abstracte în gândire.

În teoria sa, Piaget a afirmat că indivizii de pretutindeni parcurg aceste patru stadii, în aceeaşi ordine. Delimitările de vârstă referitoare la stadii oferite de Piaget trebuie considerate ca fiind granițe flexibile, în sensul că un copil poate să avanseze mai devreme sau mai târziu spre stadiul următor de dezvoltare. Esențial este faptul că fiecare stadiu implică o modalitate superioară de gândire din punctul de vedere al calității şi greşeli similare. Ca urmare, Piaget a ajuns la concluzia că gândirea copilului este calitativ diferită la vârste diferite şi, de asemenea, că modalitatea în care copilul dă sens şi interpretează lumea din jurul său este foarte diferită de cea a unui adult.

Piaget a demonstrat egocentrismul copilului la această vârstă printr-un experiment în care a folosit trei munți confecționați din carton şi o păpuşă. Copilul a fost aşezat cu fața la munți, iar păpuşa a fost plasată la marginea lor. I s-a cerut apoi copilului să aleagă, dintr-o serie de fotografii, vederea pe care ar fi avut-o păpuşa asupra munților. Copiii aflați la începutul stadiului preoperațional nu au fost capabili să facă acest lucru, în schimb ei au ales fotografia în care era reprezentată vederea lor asupra munților.

De asemenea, Piaget a subliniat că fiecare individ parcurge în mod obligatoriu toate stadiile de dezvoltare. În concepția piagetiană referitoare la relația între învățare şi dezvoltare, se evidențiază faptul că dezvoltarea determină învățarea. Deşi Piaget considera că dezvoltarea cognitivă are loc prin interacțiunea individului cu mediul, el credea totuşi că este vorba de un proces ereditar, pentru că o anumită formă de gândire nu s-ar putea dezvolta, dacă copilul nu ar fi pregătit din punct de vedere genetic pentru aceasta. Totuşi, preciza Piaget, predispoziția poate apărea mai devreme, respectiv mai târziu, în funcție de calitatea stimulărilor procurate de mediu.

*Concepte-cheie ale teoriei piagetiene*

*Adaptare*

- adecvare la condițiile de mediu prin intermediul proceselor de asimilare şi acomodare.

*Asimilare*

– achiziție de noi informații, interpretare a evenimentelor din universul înconjurător în termenii schemelor cognitive preexistente.

*Acomodare*

– modificare a schemelor cognitive pentru a oferi un sens noilor experiențe din mediu;

„*acomodarea face ca învățarea să dobândească valențe transformative*" (Panțuru, S., 2002, p.68).

*Dezvoltare*

– „calitate intrinsecă a stadiilor (...) progresul structurilor mintale, de esență cognitivă" (Panțuru, S., 2002, p.68).

*Stadialitate*

– etapizare a dezvoltării gândirii şi inteligenței, în care fiecare stadiu are o anumită structură, iar nivelul superior îl înglobează pe cel inferior.

*Schemă cognitivă*

– reprezentare în plan mintal a unui set de percepții, idei şi/ sau acțiuni; ansamblu de elemente relaționate între ele, cu rol de suport în dobândirea de noi experiențe; structură cognitivă.

*Clasificare*

– capacitate de a grupa obiecte pe baza unor trăsături comune.

*Conservare*

– conştientizare a faptului că obiecte sau seturi de obiecte rămân neschimbate, chiar dacă îşi modifică aparența.

*Decentrare*

– capacitate de a adopta şi alte sisteme de clasificare a lucrurilor din mediul înconjurător (capacitate de a realiza clasificări după mai multe criterii simultan).

*Egocentrism*

– incapacitate a copilului de a înțelege lumea exterioară lui, văzând întregul univers ca pe o extensie a propriei sale existențe; capacitate de imaginare a lucrurilor din punctul de vedere al altcuiva.

*Aplicații ale teoriei lui Piaget*

În plan educațional, elementele teoriei lui Piaget şi-au găsit largi aplicații atât în practica instruirii (predare în conformitate cu principiul respectării particularităților de vârstă şi psihoindividuale, din perspectiva stadialității), cât şi în probleme legate de curriculum (necesitatea corelării obiectivelor şi conținuturilor cu stadiile şi structurile de gândire a elevilor). Astfel, rolul profesorului este acela de a determina potențialul fiecărui elev şi de a crea situații educaționale care să stimuleze dezvoltarea.

De asemenea, Piaget considera ca esențială în procesul de instruire activizarea elevului. Conceptele, ideile se formează prin interiorizarea acțiunii, prin urmare apare necesar ca individul să acționeze asupra mediului, să-l exploreze, ceea ce este sinonim cu învățarea prin descoperire. Astfel, motivația individului de a învăța sau de a crea noi scheme este rezultatul conştientizării de

către acesta a discrepanței dintre nivelul şi calitatea schemelor existente şi realitatea lumii înconjurătoare (interacțiunea cu mediul şi cu ceilalți sunt modalitățile prin care se produce dezechilibrul la nivel mintal, în sensul oferit de Piaget, dezechilibru care impune perfectarea structurilor cognitive în direcția multiplicării şi diversificării). În felul acesta, motivația devine intrinsecă. Nevoia individului de a înțelege şi de a da semnificație universului său asigură motivația necesară procesului de învățare. Pornind de aici, este necesar ca, în procesul de instruire, profesorul să utilizeze metode active şi interactive care să permită intervenția asupra mediului şi apariția conflictului socio-cognitiv.

### 2.4.3. Teoria genetic-cognitivă şi structurală – J.S.Bruner

*Prezentare generală*

Jerome Bruner este unul dintre cei mai cunoscuți şi influenți psihologi ai secolului al XX-lea. A reprezentat una dintre figurile-cheie ale aşa-numitei *revoluții cognitive* , iar domeniul în care şi-a exercitat cu precădere influența este domeniul educațional. A fost interesat de identificarea manierei optime de învățare a elevilor şi de dimensionarea practicilor educaționale care să promoveze această modalitate de învățare.

Acesta este motivul pentru care s-a afirmat că teoria lui Bruner asupra învățării este, în fapt, o teorie a instruirii. Ulterior, Bruner a devenit un aprig critic al „revoluției cognitive", orientându-se către construirea unei perspective educaționale bazate pe o psihologie culturală, care ia în considerare contextul istoric, social şi cultural al indivizilor în interpretarea fenomenelor. Acesta este motivul pentru care teoria autorului poate fi încadrată atât în modelul cognitivist, cât şi în acela constructivist al învățării.

Interesul lui Bruner pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor derivă din preocuparea sa pentru modul de funcționare a unor procese cognitive, referindu-se în special la formarea şi dezvoltarea conceptelor şi la capacitatea de rezolvare a problemelor. Referindu-se la primul proces menționat, Bruner afirma că, la baza constituirii conceptelor se află procesul de categorizare: *„A percepe înseamnă a categoriza, a conceptualiza înseamnă a categoriza, a învăța înseamnă a alcătui categorii, a lua decizii înseamnă a categoriza."* El a susținut ideea că oamenii interpretează lumea în termeni de similarități şi diferențe şi a lansat ideea unui sistem de codificare a cunoaşterii bazat pe aranjarea ierarhică a categoriilor de concepte. În ultimă instanță, categorizarea stă la baza procesării informației.

În ceea ce priveşte perspectiva sa asupra dezvoltării şi învățării, s-a afirmat că Bruner este situat, într-un fel, între Piaget şi Vîgotski. Asemeni lui Piaget, Bruner recunoaşte rolul datului biologic asupra dezvoltării cognitive, în sensul că indivizii deţin la naştere o serie de sisteme biologice care se dezvoltă în complexitate odată cu trecerea timpului şi care fac posibilă interpretarea mediului înconjurător. De asemenea, în acord cu psihologul elveţian, Bruner consideră că procesul de dezvoltare a individului trebuie să fie unul activ, că individul trebuie să-şi construiască propria înțelegere asupra universului având la bază cunoaşterea anterioară sau cea curentă. Cel ce învață selectează şi transformă informația, construieşte ipoteze şi adoptă decizii sprijinindu-se pe structurile sale cognitive. Astfel, structurile cognitive (scheme, modele mintale) oferă organizare şi semnificație experiențelor şi permit individului să meargă dincolo de informația dată.

Spre deosebire de Piaget şi în acord cu Vîgotski, Bruner evidențiază rolul limbajului în dezvoltare, limbaj care nu numai că reflectă experiența, dar o şi transformă. Pornind de aici, Bruner a reliefat aspectul social al învățării. El avansează conceptul de „reciprocitate" definit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva şi de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv". Astfel, reciprocitatea este un stimulent al învățării: „*Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului*." (Bruner, J., 1970)

Astfel, Bruner a formulat câteva *principii* necesare în înțelegerea dezvoltării intelectuale:

1. Dezvoltarea se caracterizează prin creşterea treptată, prin instruire şi autoinstruire a independenței răspunsului față de natura imediată a stimulului.

2. Dezvoltarea depinde de interiorizarea evenimentelor într-un sistem de depozitare corespunzător mediului, sistem care să permită achiziții ulterioare.

3. Dezvoltarea intelectuală implică o capacitate crescută a individului de a-şi exprima sieşi şi altora, cu ajutorul cuvintelor şi al simbolurilor, ceea ce a făcut sau va face.

4. Dezvoltarea intelectuală se bazează pe o interacțiune sistematică şi contingentă între un îndrumător şi cel care învață.

5. Predarea este facilitată de limbaj care intervine ca instrument cu ajutorul căruia individul ordonează realitatea înconjurătoare.

6. Dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creşterea capacității individului de a opera simultan cu mai multe alternative, de a tinde către urmărirea mai multor succesiuni de fapte în aceeaşi perioadă de timp şi de a aloca timp şi atenția corespunzătoare acestor solicitări multiple.

În teoria sa, Bruner a identificat trei modalități de procesare a informației, de cunoaştere umană:

*Modalitatea activă:* realizată prin manipularea liberă a obiectelor şi prin exersare, acțiuni indispensabile în formarea priceperilor şi a deprinderilor, dar şi în achiziționarea primelor cunoştințe (această modalitate este specifică primilor ani ai vieții în care copilul învață să-şi controleze propriul corp şi mediul înconjurător prin acțiuni fizice asupra acestora).

*Modalitatea iconică*: se bazează pe imagini mai ales vizuale, dar şi sonore şi olfactive, această modalitate fiind guvernată de principiile organizării perceptuale (Bruner a încercat să explice eşecul copiilor din studiile lui Piaget în ceea ce priveşte conservarea prin faptul că aceştia erau tributari modalității iconice de procesare a informației).

*Modalitatea simbolică*: această modalitate reprezintă un important salt în dezvoltarea cognitivă, în sensul că imaginile sunt înlocuite cu simboluri (cuvinte sau alte semne convenționale), permițând apariția conceptelor, a noțiunilor. S-ar putea spune că şi teoria lui Bruner, asemenea celei a lui Piaget, este o teorie a dezvoltării în stadii, dar diferența majoră între cei doi autori constă în faptul că, în vreme ce Piaget considera că gândirea logică, abstractă este ultima fază a dezvoltării cognitive, Bruner susține că toate aceste modalități de reprezentare a realității sunt valabile şi mai ales necesare adultului angajat într-un proces de rezolvare de probleme. Altfel spus, utilizarea modalităților menționate nu este condiționată de apartenența la un anumit nivel de vârstă, pur şi simplu sarcini diferite impun strategii de rezolvare diferite.

*Aplicații ale teoriei lui Bruner*

Una dintre implicațiile-cheie pentru procesul de instruire ce rezultă din elementele teoriei lui Bruner se referă la faptul că eşecul şcolar al unor elevi poate să aibă şi alte explicații plauzibile, obiective, decât lipsa de pregătire şi interes a acestora.

Există cel puțin două astfel de explicații în concepția autorului:

(1) disciplinele pe care trebuie să le parcurgă elevii nu sunt predate într-o manieră care să satisfacă modalitatea de reprezentare a lumii, de cunoaştere specifică fiecărui elev (activă, iconică, simbolică) şi

(2) în proiectarea şi implementarea procesului de instruire se ignoră dimensiunea culturală a învățării (există probleme şi modalități de soluționare a acestora tipice unei culturi sau alteia).

Altfel spus, dacă cele trei modalități de reprezentare a lumii oferă o explicație asupra învățării individului „dinăuntru spre în afară", dimensiunea culturală asigură o imagine „din afară spre înăuntru".

Prin urmare, recomandarea lui Bruner este ca predarea unei discipline să se facă astfel încât să reflecte modalitatea de gândire prin care operează copilul. Mai mult, Bruner considera că „*orice copil poate fi învățat orice, la orice vârstă, cu condiția să fie alese mijloacele şi metodele de educație corespunzătoare.*"(Bruner, J., 1970).

Se desprinde de aici ideea lui Bruner cu privire la structurarea curriculum-ului în spirală: tratarea şi apoi reluarea unor concepte la vârste diferite, dar cu o mai mare complexitate.

În ceea ce priveşte metoda de învățare, Bruner propune învățarea prin descoperire, punerea elevului în situația de a mânui obiecte, de a rezolva contradicții, probleme. Pornind de aici, Bruner sugerează că procesul de instruire trebuie să asigure participarea reală, activizarea elevului: „*A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştințe; nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuşi matematic, să privească fenomenele asemenea unui istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoştințelor. Cunoaşterea este un proces, nu un produs*." (Bruner, J., 1970). Prin teoria sa, Bruner a oferit educatorilor perspective deosebit de valoroase cu privire la felul în care învață elevii şi la modalitățile optime în care trebuie să conceapă procesul de instruire.

### 2.4.4. Teoria operațională a învățării – P.I.Galperin

*Prezentare teoretică*

Teoria operațională a învățării este de esență cognitivistă, fiind cunoscută şi sub numele de „*teorie a formării acțiunilor intelectuale sau a operațiilor mintale*", sau sub cel de „teorie a interiorizării".

Autorul acestei teorii, P.I.Galperin, preia şi dezvoltă idei ale teoreticienilor şcolii ruse de psihologie, precum L.Vîgotski, N.Luria sau N.A.Leontiev. Aşa cum precizează în literatura de specialitate, teoria se axează, în explicarea învățării, pe structura operațională a activității umane şi pe orientarea tipurilor de activitate cognitiv-reflectorii şi acționale (Neacşu, I., 1990, p. 25). Unul din conceptele centrale ale teoriei lui Galperin este acela de „acțiune", pe care autorul îl diferențiază de cel de „operație" (sfera celui dintâi fiind mai cuprinzătoare decât a aceluia din urmă pe care îl înglobează). În demersul descriptiv al acestei teorii prezentăm câteva dintre reperele de analiză ale acestui concept, aşa cum a realizat-o autorul rus (Galperin, P., apud Panțuru, S., 2002, p.71-72).

Structura unei acțiuni (ca şi a învățării, de altfel) este următoarea:

- scopul de atins în baza unui motiv;
- obiectul supus transformării;

- modelul intern sau extern după care se acționează;
- operațiile prin care se realizează fizic sau mintal transformarea.

Funcțiile pe care le îndeplinesc elementele structurale ale acțiunii sunt funcții de:

- funcție de *orientare* (reflectarea ansamblului de condiții obiective necesare îndeplinirii cu succes a acțiunii date);
- funcții de *execuție* (realizarea transformării obiectului acțiunii dat în formă mintală sau materială);
- funcții de *control* (urmărirea mersului acțiunii, confruntarea rezultatelor obținute cu modelul dat, realizarea corecțiilor atât în orientare, cât şi în acțiune).

*Caracteristicile primare ale acțiunii*:

- forma sau nivelul la care se desfăşoară acțiunea (în trecerea din planul material-extern în cel mintal-intern);
- gradul de generalizare (distingerea între însuşiri esențiale şi cele neesențiale în realizarea acțiunii);
- plenitudinea materială (gradul de desfăşurare a acțiunii);
- gradul de asimilare a acțiunii (nivelul de automatizare şi rapiditatea cu care este învățată acțiunea).

Astfel, elementele centrale ale teoriei lui Galperin se referă la două aspecte fundamentale: *mecanismele de orientare în sarcină* şi *interiorizarea acțiunilor* practice.

În ceea ce priveşte primul aspect, se pot distinge mai multe tipuri de orientare în sarcină (Usaci, D., 2003, p.72).

1 Prezentarea modelului acțiunii fără indicații privind realizarea acesteia (învățarea este lentă, presupune tatonare, încercări şi erori în identificarea soluției);

2.Prezentarea modelului acțiunii şi a procesului de realizare împreună cu indicații de execuție (în acest caz învățarea este rapidă, fără greşeli, dar nici fără prea multe posibilități de transfer);

3.Analiza noilor sarcini, desprinderea unor repere şi a condițiilor de execuție corectă a sarcinii (învățarea este eficientă, cu largi posibilități de transfer). Dacă orientarea în sarcină reprezintă o introducere mai mult sau mai puțin adecvată în activitate, pentru a rezolva o problemă se impune derularea unei activități de transformare a unui material dat. Trecerea în plan intern, mintal a acestei activități concrete, obiectuale reprezintă, de fapt, acțiuni mintale, dezvoltare de structuri intelectuale.

*Etapele şi fazele formării operațiilor şi acțiunilor* (vezi Neacşu, I., 1990, p.27-28):

a) Constituirea bazei de orientare a acțiunii (în această etapă subiectul îşi formează o imagine

provizorie asupra sarcinii de învățare, are loc observarea în plan extern a acțiunii);

b) Desfăşurarea acțiunii propriu-zise (acțiunea în plan material), care are la rândul ei următoarele subetape:

- acțiunea obiectuală (se manipulează efectiv obiectele, se însuşesc cunoştințe şi începe formarea noilor deprinderi);

- acțiunea obiectivată (se au în vedere doar însuşirile esențiale ale obiectului implicate în acțiune, au loc operații de analiză şi generalizare parțiale);

- transferarea acțiunii obiectuale şi obiectivate la nivelul reprezentării (treptat, conținutul obiectual trece de la nivelul reprezentării la cel al gândirii);

- comunicarea pentru sine sau planul limbajului extern (limbajul devine mijloc pentru gândire, conținutul gândurilor obiectivându-se prin comunicare pentru sine);

- vorbirea internă sau desfăşurarea acțiunii în planul limbajului intern (maxima generalizare, prescurtare şi automatizare a acțiunii care se desfăşoară acum pe plan mintal; acțiunea s-a interiorizat, s-a comprimat, în conştiință apărând doar ideea).

c) Controlul, ca principiu esențial al acțiunii (raportează acțiunea reală la una ideală). "*În teoria lui Galperin procesul de învățare eficientă se desfăşoară de la acțiuni practice sau obiectuale la manifestarea lor mintală bazată pe mecanismele verbale*" (Neacşu, I.,1990, p.28).

*Aplicații ale teoriei operaționale a învățării*

Deşi teoriei lui Galperin i s-a reproşat faptul că nu are caracter universal, că nu este aplicabilă în ceea ce priveşte formarea noțiunilor şi a structurilor generalizate, că nu explică cum se formează fenomenele ideale, interioare, totuşi îi sunt recunoscute şi o serie de merite care fac ca această teorie să fie foarte valoroasă. Aşa cum preciza I. Neacşu, valoarea teoriei se remarcă în ceea ce priveşte elucidarea mecanismelor învățării, a bazelor ei de manifestare şi realizare, a filiațiilor ei metodologice. Orientarea dominantă a teoriei se circumscrie modelului activ al învățării, depăşind prin aceasta construcțiile general ipotetice.

De asemenea, baza ei epistemologică are o structură unitară, îmbinând trei funcții: teoretico-metodologică; metodico-experimentală; diagnostică. Învățarea este prefigurată în cadrul unității între elementele obiective (conținuturi, situații, sarcini) şi cele subiective (procese perceptive, rezolutive, motivație).Un alt avantaj ar fi acela că modelul interacțiunilor învățării este bazat pe feedback (Neacşu, I.,1990, p. 28-29).

### 2.4.5. Teoria învățării cumulativ-ierarhice – R.M. Gagné

*Prezentarea generală a teoriei*

Robert Gagné este considerat a fi unul din principalii cercetători care au contribuit major la conturarea unei perspective sistematice asupra procesului instruirii.Teoria sa face parte din modelul cognitivist al învățării, având însă ca punct de plecare neobehaviorismul, motiv pentru care această teorie mai apare şi sub numele de „*teoria învățării dirijate”.*

În opinia lui Gagné, *dezvoltarea se subordonează procesului învățării.* El consideră că „*dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată pe care subiectul o datorează atât învățării, cât şi creşterii*” (apud Neacşu, I., 1990, p.42).

Gagné este de părere că, în învățare, elevii se bazează pe o serie ordonată şi cumulată de capacități, organizarea şi ierarhizarea acestora făcându-se de la simplu la complex, de la particular şi specific, la general (o capacitate simplă, particulară este învățată înaintea uneia mai complexe şi generale).

Autorul a identificat cinci tipuri de capacități pe care le învață omul, capacități care permit realizarea anumitor performanțe:

1) Informația verbală (permite individului să comunice informații);

2) Deprinderea intelectuală (permite efectuarea de operații intelectuale);

3)Strategia cognitivă (permite rezolvarea de probleme variate);

4) Deprinderea motrică (face posibilă realizarea de activități motorii);

5)Atitudinea (adoptarea unei poziții față de obiecte, persoane, evenimente).

Acest ansamblu de activități se înscrie în ceea ce Gagné numeşte „condițiile interne” ale învățării, alături de care există şi condiții externe, a căror acțiune este independentă de existența subiectului. Pornind de la diversitatea condițiilor învățării, Gagné susține că există tot atâtea forme de învățare care, pentru a se produce, presupun o anumită combinație între condițiile interne şi cele externe.

*Gagné stabileşte opt tipuri de învățare*:

1.Învățarea de semnale (subiectul învață să dea un răspuns general şi difuz la un semnal, răspunsul având caracter involuntar)

2.Învățarea stimul-răspuns (subiectul învață un răspuns precis la un stimul discriminat);

3.Înlănțuirea logică (subiectul învață şi obține un lanț de două sau mai multe relații stimul-răspuns);

4.Asociația verbală (subiectul învață lanțuri verbale, iar limbajul duce la creşterea capacității de discriminare);

5.Învățarea prin discriminare (subiectul învață să dea răspuns de identificare la tot atât de mulți stimuli mai mult sau mai puțin similari);

6.Însuşirea de noțiuni (subiectul îşi însuşeşte capacitatea de a da un răspuns comun la o clasă de stimuli ce pot diferi fizic între ei);

7.Însuşirea de reguli

8.Rezolvarea de probleme (duce la însuşirea de idei noi, pe baza combinării şi recombinării celor vechi)

### 2.4.6. Teoria organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres -D.P.Ausubel

*Prezentarea generală a teoriei*

Spre deosebire de teoriile dezvoltate în contextul experimentelor de laborator, în teoria sa, Ausubel a fost preocupat de transferarea concepției sale psihologice asupra învățării, îndeosebi a celei verbale, în plan educațional. Altfel spus, Ausubel a fost interesat de modul în care elevii reuşesc să învețe mari cantități de material, de identificarea mecanismelor şi a factorilor care înlesnesc învățarea. Acest lucru face ca şi această teorie (de esență cognitivistă) asemenea celei a lui Bruner, să fie considerată o foarte valoroasă teorie a instruirii.

În concepția autorului, învățarea este acel proces fundamental de asimilare şi integrare a noilor achiziții în contextul cunoştințelor însuşite anterior, al structurilor cognitive deja existente. Ausubel este de părere că învățarea are la bază mecanisme de supraordonare, de reprezentare şi de combinare, mecanisme ce intervin în timpul receptării noilor informații.

Un astfel de mecanism se regăseşte în ideea organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres. Termenul de „*organizator"* este folosit de autor pentru a desemna *„ansambluri de idei mai complexe (o idee clară, un atribut definitoriu, un cuvânt-cheie, o informație suport etc,) şi pregătite în mod deliberat, care sunt prezentate elevului înaintea sistemului de cunoştințe (semnificative) de însuşit, în scopul accesibilității ideilor-ancoră relevante*" (Ausubel, D., apud Panțuru, S.,2002, p.80).

Ausubel susține că există anumite patternuri după care se structurează cunoştințele. Odată identificate, acestea pot fi orientate prin prezentarea lor înainte de a avea loc procesul efectiv al învățării. Hărțile conceptuale din psihologia cognitivă sunt reprezentări grafice ale modului în care cunoştințele sunt structurate la nivel mintal. Prin urmare, prin expunere, această formă grafică de redare a structurilor mintale poate facilita procesul de structurare a cunoştințelor.

În acelaşi timp, Ausubel subliniază că organizatorii nu se confundă cu prezentarea generală sau rezumatul unui material care doar evidențiază idei-cheie prezentate la acelaşi nivel de abstractizare şi generalizare ca şi restul materialului. Organizatorii funcționează ca o punte de legătură între noul material şi ideile anterioare cu care s-ar putea relaționa şi pe care s-ar putea sprijini.

Astfel, teoria lui Ausubel are elemente comune cu teoriile gestaltiste şi cu cele care aşază în centrul construcției teoretice conceptul de schemă cognitivă. Se pot identifica similarități şi cu teoria lui Bruner, respectiv cu modelul învățării în spirală propus de autorul american. Dar, în vreme ce Bruner propune prin modelul său dezvoltarea de noi structuri cognitive, Ausubel precizează că esențială în teoria sa este reorganizarea structurilor existente în lumina noilor informații.

*Aplicații ale teoriei organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres.*

În concepția autorului, învățarea în şcoală îmbracă mai multe forme: învățare prin *receptare/ învățare prin descoperire* (în funcție de poziția elevului față de produsul cunoaşterii) şi *învățare conştientă/ învățare mecanică*, pe de rost (în funcție de poziția elevului față de mecanismele înțelegerii). Ausubel (intrând în conflict cu Bruner) e de părere că învățarea prin descoperire este consumatoare de timp şi ar fi potrivită mai ales la vârstele mici. Este mai eficient, mai economic, afirmă autorul, ca profesorul să prezinte produsele cunoaşterii descoperite deja, având în vedere că după prima şcolaritate elevii posedă suficient bagaj informațional pentru a face față noului material. În ceea ce priveşte celelalte tipuri de învățare, prin teoria sa, Ausubel combate puternic învățarea mecanică, spunând că învățarea poate căpăta semnificație, dacă se stabilesc relații între cunoştințele anterioare şi noile informații, dacă se realizează transferuri între cunoştințe.

### 2.4.7. Teoria inteligențelor multiple – H. Gardner

*Descrierea generală a teoriei*

Howard Gardner, psiholog care activează în domeniul psihologiei stadiale, a formulat o teorie cu privire la natura inteligenței, care vine în contradicție cu perspectiva psihometrică anterioară (Gardner, 1993).

Această teorie a inteligențelor multiple, enunțată în cartea *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993), a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de şapte inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările şi modificările percepțiilor individuale" şi să „recreeze aspecte ale propriilor experiențe" (Gardner, 1993, p.173).

Cele şapte tipuri de inteligență identificate inițial sunt:

*Inteligența verbală/lingvistică* – aceasta reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral (ca moderator TV, orator, politician, povestitor), fie în registrul scris (ca jurnalist, dramaturg, poet, editor). Un student cu tipul acesta de inteligență va agrea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să facă jocuri de cuvinte (Armstrong, 2000). Studenții care posedă acest tip de inteligență au abilitatea de a opera cu: structurile şi regulile de structurare a limbajului (de ex. punctuația cu valoare stilistică), nivelul fonetic al limbajului (aliterații), nivelul semantic (sensurile duble), nivelul pragmatic al limbajului; pot folosi limbajul în scop persuasiv (funcția retorică), în scopul de a rememora informația (funcția mnezică), în scopul de a explica ceva (funcția peripatetică), în scopul de a furniza informații despre limbajul însuşi (funcția metalingvistică).

*Inteligența logică/matematică* – aceasta include capacitatea de a utiliza raționamente inductive şi deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei şi lucruri. Deprinderea de a emite raționamente are aplicabilitate în multe arii ale cunoaşterii şi include, de asemenea, capacitatea de a utiliza gândirea logică în ştiință, studii sociale, literatură etc. (Bellanca, 1997).

Acest tip de inteligență cuprinde şi capacitatea de a clasifica, a anticipa, a stabili priorități, a formula ipoteze ştiințifice şi a înțelege relațiile de cauzalitate. Tânărul îşi dezvoltă aceste capacități prin activități concrete, prin înțelegerea relației de corespondență biunivocă, prin operațiunea de numărare. Aceste deprinderi ale gândirii critice sunt prezente în programe, însă trebuie fixate prin activități corespunzătoare.

*Inteligența vizuală/spațială* – această inteligență a „imaginilor şi tablourilor" cuprinde capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, precum şi capacitatea de a recrea propriile experiențe vizuale. Acest tip de inteligență începe să se dezvolte odată cu acutizarea percepțiilor senzorio-motorii. Pictorul, sculptorul, arhitectul, grădinarul, cartograful, proiectantul, graficianul, cu toții transferă imagini mentale asupra unui obiect pe care îl creează ori îl îmbunătățesc. Percepția vizuală se combină cu un set de cunoştințe prealabile, cu experiența, cu reacțiile emoționale, cu imagini preexistente pentru a crea o nouă viziune oferită celorlalți ca experiență.

Indivizii cu inteligență spațială au capacitatea de a percepe cu deosebită acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, pot percepe relațiile dintre aceste elemente. De asemenea, ei pot vizualiza, pot reprezenta grafic imagini în spațiu, pot să-şi înțeleagă propria poziție într-un spațiu matriceal.

*Inteligența corporală/kinestezică* – inteligența la nivelul corpului şi al mâinilor ne permite să controlăm şi să interpretăm mişcările corpului, să manevrăm obiecte, să realizăm coordonarea

(armonia) dintre trup şi spirit. Acest tip de inteligență nu se regăseşte numai la atleți, ci poate fi întâlnit în mişcările de finețe ale chirurgului care realizează o operație pe cord sau la un pilot care îşi reglează cu finețe aparatura de bord. „*Acest tip de inteligență include deprinderi fizice speciale precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, viteza, precum şi deprinderi la nivelul proprioreceptorilor, la nivel tactil şi cutanat*" (Armstrong, 2000).

*Inteligența muzicală/ritmică* – acest tip se conturează prin gradul de sensibilitate pe care individul îl are la sunet şi prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Pe măsură ce studenții îşi dezvoltă conştiința muzicală şi sunt capabili să creeze variațiuni pornind de la un inventar limitat de sunete, să cânte la un instrument, să compună, ei îşi dezvoltă şi fundamentele acestui tip de inteligență. Acest tip de inteligență reprezintă „*capacitatea de a percepe (în calitate de meloman), de a discrimina (în calitate de critic muzical), de a transforma (în calitate de compozitor) şi de a exprima (în calitate de interpret) formele muzicale* (Armstrong, 2000).

*Inteligența interpersonală* – reprezintă abilitatea de a sesiza şi de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile şi sentimentele celorlalți. Aceasta include sesizarea expresiei faciale, a inflexiunilor vocii, a gesturilor; include şi capacitatea de a distinge între diferite tipuri de relații interpersonale şi capacitatea de a reacționa eficient la situațiile respective (Armstrong, 2000).

Acest tip de inteligență implică „*deprinderi de comunicare verbală şi nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase*" (Bellanca, 1997). La un nivel simplu, acest tip de inteligență este sesizabil la individul care observă şi reacționează la stările şi dispozițiile adulților din jurul său. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi" şi interpreta intențiile ascunse ale celorlalți.

*Inteligența intrapersonală* – aceasta presupune capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă (de a cunoaşte calitățile şi punctele slabe), de a avea conştiința stărilor interioare, a propriilor intenții, motivații, de a-ți cunoaşte temperamentul şi dorințele; de asemenea, capacitatea de autodisciplină, autoînțelegere şi autoevaluare (Armstrong, 2000).

O persoană cu asemenea tip de inteligență îşi petrece timpul reflectând, gândind, autoevaluându-se. Nevoia de introspecție transformă inteligența în ceva extrem de intim. Conform lui Gardner, „*inteligența intrapersonală depăşeşte cu puțin capacitatea de a distinge între plăcere şi durere şi de a te implica sau retrage dintr-o situație ca rezultat al acestei distincții*" (1983; 1993).

În 1991 Gardner a adăugat sistemului său un alt tip de inteligență: *inteligența naturalistă*. Aceasta este sesizabilă la cei care învață cel mai bine prin contactul direct cu natura. Pentru aceştia,

cele mai potrivite lecții sunt cele din aer liber. Acestora le place să alcătuiască proiecte la ştiințe naturale, cum ar fi observarea păsărilor, alcătuirea insectarelor, îngrijirea copacilor sau a animalelor. Ei preferă ecologia, zoologia, botanica (Gardner, 1994).

Armstrong (2000) a argumentat că este deosebit de benefic pentru acest tip de indivizi să-şi poată folosi inteligența într-o mai mare măsură în cadrul instituționalizat. Aşadar, este sarcina şcolii să „ducă" natura în clase şi în alte spații de învățământ.

*Aplicații ale Teoriei inteligenței multiple*

Teoria lui Gradner a avut un rol major în alcătuirea combinației unice de trei teorii pentru formarea profesorilor, pe care Soares le consideră soluția depăşirii teoriilor tradiționale. Teoria lui Gardner explică modul în care fiecare teorie a funcționat într-un program universitar, reprezentat de: teoria copernicianã a unicității, aplicarea teoriei lui H. Gardner despre inteligențele multiple şi ideile fundamentale ale lui John Dewey cu privire la procesualitate.

Prin combinarea acestor trei perspective, profesorii şi studenții primesc mai multe ocazii de a lucra în grup, într-un context interdisciplinar, pentru a descoperi gradul în care, atât profesorii din învățământul universitar, cât şi studenții posedă talentele şi abilitățile specifice fiecărui tip de inteligență; astfel, se poate atinge stăpânirea profundă a conținuturilor, a tehnicilor de instruire şi a modalităților de studiu (Armstrong, apud Soares, 1998).

Prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ, curriculum-ul se organizează în jurul celor şapte abilități: lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, spațială, muzicală, interpersonală şi intrapersonală (Gardner, 1991).

Conceptul de inteligențe multiple a oferit baza dezvoltării curriculare în învățământul universitar (Armstrong, apud Soares, 1998). Printre avantajele acestei abordări se numără:

- crearea mai multor ocazii pentru dezvoltarea talentelor studenților şi pentru obținerea performanțelor de către aceştia;
- mai mult timp pentru realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic;
- un material suplimentar pentru îmbunătățirea evaluării.

Teoria lui Gardner a avut un efect catalizator asupra educației. De exemplu, în programele de cultură generală a constituit un imbold pentru valorificarea diversității culturale; din perspectiva teoriei inteligențelor multiple, inteligența, în calitate de construct cultural, a fost reconfirmată (Gardner şi Avery, 1998). Lucrarea lui Gardner a constituit baza teoretică a altor direcții de dezvoltare a practicii educaționale, pornind de la constructul de creativitate. Prin importanța acordată domeniului educațional pentru confirmarea unei creații, el confirmă valoarea

aplicațiilor practice prin supunerea acestora unei evaluări competente. Intuițiile lui Gardner în această privință au dat un impuls suplimentar în afirmarea automatismelor mentale şi au acordat o importanță specială motivației.

### 2.4.8. Teoria învățării prin experimentare -Kolb

*Prezentarea generală a teoriei*

Teoria lui Kolb, descrisă în *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1984), se bazează pe şase idei centrale desprinse din teoriile lui John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers şi alții, care au considerat că experiența deține un rol important în procesul de învățare şi dezvoltare umană.

- Învățarea este mai eficientă dacă este concepută ca un proces şi nu ca rezultate. În acest scop ar trebui să punem accentul pe analiza feedback-ului referitor la eficacitatea eforturilor de învățare.
- Orice tip de învățare este, de fapt, reînvățare. Învățarea este mult facilitată dacă pentru a înțelege şi însuşi noțiuni noi sunt folosite noțiunile deja existente şi exprimate prin ideile şi credințele fiecărui student despre un anumit subiect.
- Învățarea presupune consensul dintre modurile de adaptare la mediul înconjurător. Procesul învățării este condus de conflicte, diferențe şi dezacorduri. Fiecare dintre noi trebuie să îşi formeze o opinie luând în considerare toate variabilele.
- Învățarea este un proces holistic de adaptare la mediul înconjurător; ea implică persoana cu totalitatea funcțiilor sale (gândire, sentimente, percepție, comportament) nu numai cogniția.
- Învățarea este rezultatul interacțiunilor dintre persoană şi mediul înconjurător. Jean Piaget considera că învățarea apare atunci când există un echilibru înre experiențele nou asimilate şi cele existente.
- Învățarea este procesul gândirii creative. Experiential Learning Theory (ELT) propune o teorie constructivistă a învățării conform căreia cunoştințele sociale sunt create şi recreate în cunoştințele personale ale fiecărui student. Această teorie apare ca o contradicție a modelului „transmiterii" folosit în mod curent în educație, în care idei, noțiuni, credințe predefinite sunt transmise studenților.

Conform teoriei lui Kolb, învățarea este procesul în care cunoaşterea rezultă din acumularea şi transformarea experienței. Modelul ELT descrie două moduri de acumulare a experienței – experiența concretă şi conceptualizarea abstractă – şi două moduri de transformare a experienței – observarea reflectivă şi experimentarea activă. Învățarea prin experimentare este un proces de

construire a cunoaşterii care implică o tensiune creativă a celor patru moduri de învățare şi care răspunde cerințelor contextuale.

Acest model este unul ideal în care studentul trece prin toate etapele spiralei – experimentare, reflecție, gândire şi acțiune. Experiențele personale reprezintă baza observării şi a reflecției, care vor fi asimilate şi transformate în concepte abstracte urmând ca acestea să formeze noi moduri de a acționa. Modelul ELT propune ca acest ciclu ideal de învățare să fie adaptat la stilul de învățare individual şi la contextul educațional.

Teoria lui Kolb postulează faptul că *învățarea reprezintă factorul determinant în dezvoltarea umană.* Cercetări anterioare (Kolb,1984) au demonstrat că stilurile de învățare sunt influențate de tipurile de personalitate, specializare, cariera aleasă, rolurile şi sarcinile slujbei actuale, cultura societății din care face parte fiecare individ.

Modelul ELT identifică trei etape ale dezvoltării:

- *achiziția* – de la naştere la adolescență – în care se dezvoltă abilitățile şi structurile cognitive;
- *specializarea* – începând din şcoală şi continuând până în primii ani ca ca adult – în care forțele sociale, educaționale şi organizaționale conturează dezvoltarea unui anumit stil de învățare într-o specializare;
- *integrarea* în carieră şi formarea unui mod de viață, în care tipurile de învățare nu sunt dominante, dar sunt exprimate prin muncă şi viața personală.

Dezvoltarea conform acestor etape se caracterizează prin complexitate crescândă şi relativism în procesul de adaptare la mediul înconjurător, dar şi prin integrarea crescută a conflictelor dialectice dintre cele patru moduri de asimilare şi transformare a experienței. Dezvoltarea este concepută ca fiind multilineară pe baza stilului de învățare şi a modului de viață – dezvoltarea experiențelor concrete măreşte complexitatea efectivă, observarea reflectivă creşte complexitatea percepției, conceptualizarea abstractă creşte complexitatea simbolică, experimentarea activă creşte complexitatea comportamentului.

Din această perspectivă, conceptul de stil de învățare descrie diferențele individuale de învățare bazate pe preferințele studentului de a utiliza diferitele componente ale ciclului de învățare.

În cercetările sale referitoare la stilul de învățare, Kolb a folosit *Inventarul stilurilor de învățare*. El a evidențiat patru mari tipuri de stiluri de învățare: divergent, asimilator, convergent şi adaptativ.

O persoană cu un **stil divergent** are drept abilități de învățare dominante experiența concretă şi observarea reflectivă. Indivizii care fac parte din această categorie sunt sociabili, le place să

adune informații, au un interes cultural vast şi au tendința de a se specializa în artă, dispun de o imaginație bine dezvoltată şi sunt capabili de a genera multe idei. În ceea ce priveşte situațiile de învățare, divergentul preferă să lucreze în echipă, să asculte părerile colegilor şi să obțină un feedback al acțiunilor sale.

O persoană cu un **stil asimilator** are drept abilități de învățare dominante conceptualizarea abstractă şi observarea reflectivă. Aceste persoane sunt capabile de a înțelege o gamă largă de informații şi de a le organiza într-un mod concis şi logic. Ei sunt mai puțin sociabili şi mai mult focalizați pe idei şi pe concepte abstracte. Sunt interesați mai mult de logica unei teorii decât de valoarea ei practică. Aceste persoane au, de obicei, cariere în ştiințe. În situațiile de învățare ei preferă să citească, să exploreze modele analitice şi îşi alocă timp pentru a analiza toate informațiile.

O persoană cu **stil convergent** are drept abilități de învățare dominante conceptualizarea abstractă şi experimentarea activă. Persoanele cu acest stil sunt foarte bune la găsirea unor moduri practice de utilizare a ideilor şi teoriilor. Ei au abilitatea de a rezolva probleme şi de a lua decizii bazate pe găsirea de răspunsuri la întrebări sau probleme. Aceste persoane preferă să rezolve sarcini şi probleme tehnice decât probleme sociale şi interpersonale. În situațiile de învățare ei preferă să analizeze idei noi, simulările, sarcinile de laborator şi aplicațiile practice.

O persoană cu **stil adaptativ** are drept abilități de învățare dominante experiența concretă şi experimentarea activă. Persoanele cu acest stil pot învăța în primul rând din experiențele directe. Le place să îndeplinească sarcini dificile, au tendința de a se baza pe intuiție, iar în rezolvarea de probleme ei acordă o mai mare importanță părerilor celorlalți decât propriei analize. Acest stil este eficient în cariere precum marketing sau vânzări. În situațiile de învățare persoanele cu acest stil preferă să lucreze în grup pentru a rezolva o sarcină, pentru a stabili scopuri, pentru a face muncă de teren şi pentru a încerca diferite alternative care să conducă la finalizarea cu succes a unui proiect.

În formarea stilului de învățare intervin mai mulți factori. Autori precum Gardner, Furnam, Jackson sau Miller au considerat personalitatea ca fiind factorul determinant, dar conform teoriei lui Kolb la fel de importanți sunt şi factori precum: educația, specializarea, cariera, sarcinile slujbei, competențe de adaptare.

Experiențele educaționale timpurii conturează stilul de învățare prin formarea unor atitudini pozitive față de competențele de învățare şi prin îndrumarea studenților astfel încât ei să ştie cum să învețe eficient. Specializarea apare la nivelul liceului şi devine mai clară în anii de facultate. Din prisma cunoaşterii sociale, ea orientează individul spre învățare, spre formarea unui stil de învățare în conformitate cu cerințele domeniului de activitate ales. Are un rol important deoarece

influențează modul în care individul va reuşi să se pună în valoare şi să se integreze în societate.

Cariera este un alt factor important. Alegerea carierei nu presupune doar introducerea individului într-un mediu educațional conform cu specializarea, ci şi asumarea unor responsabilități el devine membru al unui grup social şi îşi reorganizează statusul şi rolurile. Mediul profesional influențează stilul de învățare datorită faptului că individul trebuie să se adapteze la noul mod de viață, să îşi însuşească un set adițional de norme şi valori, să îşi dezvolte anumite abilități necesare reuşitei profesionale.

Slujba pe care o persoană ajunge să o ocupe la un moment dat, un anumit post influențează în toate aspectele sale stilul de învățare. Individul este nevoit să pună în aplicare tot ceea ce a învățat, dar ca teorie şi, în acelaşi timp, să se perfecționeze continuu pentru a putea depăşi obstacolele întâlnite.

Cea mai vizibilă forță de influență asupra stilului de învățare este sarcina pe care o are de rezolvat o persoană. Fiecare problemă cu care se confruntă îi solicită anumite abilități pentru a fi rezolvată cu succes. Competențele de adaptare rezultă din folosirea celor mai potrivite abilități de care dispune pentru a rezolva sarcina respectivă. De exemplu, stilul adaptativ cuprinde abilități precum leadership, inițiativă, acțiune; stilul divergent este asociat cu abilități de relaționare, ajutorare a celorlalți; stilul asimilator cu abilități de adunare şi analiză a datelor, de formare a teoriilor; iar stilul convergent deține abilități de analiză, de folosire a tehnologiei, de fixare a scopurilor.

### 2.4.9. Teoria stilurilor de învățare - Mumford & Honey

*Descrierea generală a teoriei*

Mumford & Honey descriu patru stiluri de învățare:

a) *Activiştii* - se implică complet şi fără idei preconcepute în noi experiențe. Le place prezentul şi sunt fericiți să se lase dominați de experiențele imediate. Sunt deschişi la minte, deloc sceptici şi asta îi face, de obicei, entuziaşti când vine vorba despre orice lucru nou. Filosofia lor este: „*voi încerca orice cel puțin o dată*". Au tendința să lase precauția deoparte. Zilele lor sunt pline de activitate. Le place să rezolve crize pe termen scurt. Rezolvă problemele prin imaginație. Imediat ce atracția unei activități s-a stins sunt ocupați să treacă la următoarea. Sunt entuziasmați de provocările noilor experiențe, dar sunt plictisiți de implementare şi de consolidarea pe termen lung. Sunt oameni care interacționează permanent cu alții, atrăgând atenția asupra lor. Sunt sufletul petrecerilor şi caută să centreze toate activitățile în jurul lor.

Învață cel mai bine din activități în care:

- există noi experiențe/probleme/oportunități din care să învețe;
- se pot implica în activități prezente cum ar fi activități competiționale de echipă, exerciții de jucat roluri;
- există suspans/dramă/criză şi lucrurile se modifică permanent printr-o gamă de activități diverse de care să se ocupe;
- au parte de atenție din partea celorlalți, de exemplu pot prezida întâlniri, conduce discuții, face prezentări;
- li se permite să genereze idei fără constrângeri de politică, structură sau fezabilitate;
- sunt confruntați cu o problemă despre care cred că este dificilă, de exemplu li se dă o provocare cu resurse neadecvate şi condiții adverse;
- sunt implicați cu alți oameni cu care să schimbe idei şi să rezolve probleme ca parte a unei echipe.

Învață cel mai puțin şi pot reacționa nefavorabil în fața activităților în care:

- învățarea implică un rol pasiv, cum ar fi ascultarea unor prelegeri, monologuri, explicații, declarații despre cum ar trebui lucrurile să fie făcute, citit, vizualizat;
- li se cere să stea deoparte şi să nu fie implicați;
- li se cere să asimileze, analizeze şi interpreteze multe date nestructurate;
- li se cere să se implice în muncă solitară, cum ar fi să citească, să scrie, să gândească de unii singuri;
- li se cere să estimeze în avans ce vor învăța, când vor învăța şi să evalueze la final ceea ce au învățat;
- li se oferă afirmații pe care le percep ca teoretice, cum ar fi explicații ale cauzelor sau fundamentelor;
- li se cere să repete esențialmente aceeaşi activitate de multe ori, de exemplu când exersează;
- au instrucțiuni precise pe care trebuie să le respecte cu puțin spațiu de manevră;
- li se cere să facă o treabă meticuloasă care necesită atenție la detalii.

b) *Reflexivilor* - le place să stea deoparte pentru a analiza experiențele şi a le observa din multe perspective diferite. Ei colectează informații atât din propria experiență, cât şi de la alții şi preferă să le analizeze temeinic înainte de a trage o concluzie. Colectarea şi analiza meticuloasă a datelor despre evenimente şi experiențe este ceea ce contează şi deci au tendința de a amâna ajungerea la o concluzie finală cât mai mult timp este posibil. Filosofia lor este să fie prudenți: "Uită-te înainte să sari!" şi "Noaptea este un sfetnic bun". Sunt oameni gânditori cărora le place să

ia în considerare toate unghiurile posibile înainte de a face o mutare. Le place să fie pasivi în întâlniri şi discuții. Preferă să observe alți oameni în acțiune. Îi ascultă pe alții şi observă subiectul discuției înainte de a-şi prezenta propriile idei. Au tendința de a sta în umbră şi dau impresia de distanță şi toleranță despre ei înşişi. Atunci când acționează o fac ca parte a unei imagini de ansamblu, care include atât prezentul, cât şi trecutul şi observațiile altora, precum şi ale lor înşişi.

Învață cel mai bine din activități în care:

- li se permite sau sunt încurajați să asiste/să gândească/să analizeze activități;
- pot sta deoparte de la evenimente şi să asculte/să observe (de exemplu: să observe un grup la lucru, să aibă o atitudine pasivă într-o întâlnire, să urmărească un film);
- li se permite să gândească înainte să acționeze, să asimileze înainte să comenteze (de exemplu: să aibă timp să se pregătească, oportunitatea de a citi un document înainte de a da date informative);
- pot efectua o cercetare meticuloasă (de exemplu: să investigheze, să asambleze informații, dovezi pentru a ajunge la esența lucrurilor);
- au posibilitatea să recapituleze ceea ce s-a întâmplat, ceea ce au învățat;
- li se cere să producă analize şi rapoarte bine fundamentate;
- sunt încurajați să schimbe idei cu alți oameni fără pericole (de exemplu: pe baza unei înțelegeri anterioare în cadrul unei experiențe de învățare structurate);
- pot ajunge la o decizie într-un ritm propriu, fără tensiuni şi termene scurte.

Învață cel mai puțin şi pot reacționa nefavorabil în fața activităților în care:

- sunt forțați să fie în centrul atenției (de exemplu: să acționeze ca lider/preşedinte, să joace un rol în fața unor spectatori);
- sunt implicați în situații care necesită acțiune fără planificare;
- sunt forțați să facă ceva fără preaviz (de exemplu: să aibă o reacție spontană, să produce o idee pe loc);
- li se dau date insuficiente, pe baza cărora să ajungă la o concluzie;
- li se dau instrucțiuni stricte despre cum ar trebui să fie făcute lucrurile;
- sunt îngrijorați de presiuni de timp sau grăbiți de la o activitate la alta;
- de dragul eficienței trebuie să o ia pe scurtături sau să facă o treabă superficială.

c) *Teoreticienii* - adoptă şi integrează observații în teorii complexe, dar corecte din punct de vedere logic. Ei se gândesc la probleme într-un mod vertical, logic, de tip pas cu pas. Asimilează fapte disparate în teorii coerente. Au tendința de a fi perfecționişti şi nu se lasă până ce lucrurile nu sunt clare şi nu se potrivesc în schema lor rațională. Le place să analizeze şi să sintetizeze. Le place

să gândească în termeni de ipoteze de bază, principii, teorii, modele şi sisteme. Filosofia lor pune accent pe raționalitate şi logică: „*Dacă este logic, atunci este bun*". Întrebările pe care le pun frecvent sunt: „are sens?", „se potriveşte cu aceasta?", „care sunt ipotezele de bază?". Au tendința de a fi detaşați, analitici şi dedicați obiectivității raționale mai degrabă decât de a fi subiectivi şi ambigui. Abordează problemele într-un mod consistent din punct de vedere logic. Acesta este setul lor mental şi resping cu rigiditate orice nu se potriveşte cu acesta. Preferă să maximizeze siguranța şi nu simt confortabil cu judecăți subiective, gândire laterală şi orice este neclar.

Învață cel mai bine din activități în care:

- ceea ce li se oferă este parte dintr-un sistem, model, concept, teorie;
- au timp să exploreze metodic asociațiile şi interrelațiile dintre idei, evenimente şi situații;
- au posibilitatea să pună sub semnul întrebării şi să probeze metodologia de baza, ipotezele sau logica din spatele unui anumit lucru (de exemplu: prin a lua parte la o sesiune de întrebări şi răspunsuri sau prin a verifica un document de inconsistențe);
- sunt stimulați din punct de vedere intelectual (de exemplu: prin analiza unei situații complexe, prin a fi testați într-o sesiune de învățare);
- se află în situații structurate cu scopuri clare;
- pot asculta sau citi despre idei şi concepte care pun accent pe raționalitate şi logică şi sunt bine argumentate/elegante/susținute;
- pot analiza şi apoi generaliza motivele pentru succes şi eşec;
- li se oferă idei şi concepte interesante, chiar dacă nu au relevanță imediată;
- li se cere să înțeleagă şi să participe la situații complexe.

Învață cel mai puțin şi pot reacționa nefavorabil în fața activităților în care:

- sunt obligați să facă ceva fără context sau scop aparent;
- trebuie să participe în situații care pun accent pe emoții şi sentimente;
- sunt implicați în activități nestructurate, unde ambiguitatea şi nesiguranța sunt accentuate;
- li se cere să acționeze sau să decidă fără a avea o bază în politici, principii sau concepte;
- sunt puşi în fața unei mulțimi de metode sau tehnici alternative sau contradictorii, fără a putea explora niciuna în profunzime.

d) *Pragmaticii* - sunt dornici să încerce idei, teorii şi tehnici ca să vadă dacă funcționează în practică. Caută în mod pozitiv idei noi şi vor să fie primii care să experimenteze aplicarea acestora. Le place să mişte lucrurile şi să acționeze rapid şi sunt încrezători în ideile care îi atrag. Nu le place să se învârtească în jurul degetului şi au tendința de a fi nerăbdători în discuții care trenează sau nu ajung la concluzii. Sunt esențialmente oameni practici, modeşti, cărora le place să ia decizii practice

şi să rezolve problema. Răspund la solicitări şi oportunităţi ca la nişte provocări. Filosofia lor este: „*există întotdeauna o modalitate mai bună*" şi „*dacă funcţionează, atunci este bun*".

Învaţă cel mai bine din activităţi în care:

- există o legătură evidentă între subiect şi o problemă sau oportunitate;
- li se arată tehnici pentru a face lucruri cu evidente avantaje practice (de exemplu: Cum să economisească timp?, Cum să facă o primă impresie bună?, Cum să relaţioneze cu oameni diferiţi?);
- au posibilitatea de a încerca şi de a pune în practică tehnici având apoi feedback de la un expert credibil (de exemplu: cineva care este o persoană de succes şi poate pune el însuşi tehnicile în practică);
- sunt expuşi unui model pe care îl pot imita (de exemplu: un şef respectat, o demonstraţie de la cineva cu experienţă în domeniu, multe exemple/ anecdote, un film demonstrativ);
- li se oferă tehnici aplicabile în prezent;
- li se oferă oportunităţi imediate de a implementa ceea ce au învăţat;
- există o validitate înaltă în activitatea de învăţare (de exemplu: o simulare bună);
- se pot concentra pe probleme practice (de exemplu: să schiţeze planuri de acţiune cu un scop clar, să sugereze scurtături, să ofere ponturi).

Învaţă cel mai puţin şi pot reacţiona nefavorabil în faţa activităţilor în care:

- procesul de învăţare nu este legat de o nevoie imediată, pe care să o recunoască sau nu, pot vedea o relevanţă imediată/un beneficiu practic;
- organizatorii seminarului sau evenimentului în sine par rupţi de realitate (de exemplu: vorbesc numai despre teorie şi principii generale);
- nu există exemple practice sau indicaţii clare despre cum să faci un anumit lucru;
- li se pare că oamenii "se învârt în jurul cozii" sau că nu ajung nicăieri suficient de repede;
- există obstacole de natură politică, managerială sau personală în calea implementării;
- nu există niciun beneficiu aparent din activitatea de învăţare.

## 2.5. Teorii ale învățării şi implicațiile lor în procesul didactic. Metode activ-participative de predare-învățare

**Aplicații**

1. Asociați *definițiile învățării* cu următorii *teoreticieni* şi completați lista de mai jos:

1) a integra noile achiziții în contextul cunoştințelor însuşite anterior cu ajutorul unor „organizatori cognitivi";

2) a înțelege, a-ți însuşi scheme şi structuri cognitive în conformitate cu stadiul gândirii;

3) a se comporta şi modela comportamentul cu ajutorul recompenselor şi pedepselor;

4) a interioriza acțiunile practice;

5) a procesa informațiile şi a realiza o categorizare a acestora, a conştientiza cu ajutorul unei reprezentări active, iconice şi simbolice a informațiilor.

a) P. I. Galperin;

b) D. P. Ausubel;

c) J. Piaget;

d) J. Bruner;

e) B. F. Skinner.

2. Explicați şi exemplificați prin proiectarea unor mici scenarii educative următoarele enunțuri despre învățare:

- „*Învățarea nu contribuie numai la creşterea cantității şi profunzimii cunoştințelor elevului, ci şi la evoluția şi sensul lumii lui afective*". (Gabriel Albu)
- „*Învățarea şcolară reprezintă un set de acțiuni cu valoare informativ-formativă, proiectat, organizat, condus şi evaluat în mod direct sau indirect de educator, cu evoluții progresive în planul eficienței schimbărilor semnificative şi observabile la nivelul conduitei cognitive, acționale, socio-relaționale şi emoțional afective*". (Ioan Neacşu)
- „*Învățarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naştere la zona proximei dezvoltări*". (Lev S. Vîgotski)

3. Analizați trei *teorii ale învățării* (preferate de dumneavoastră) după următoarele criterii:

| **Teorii ale învățării:** | | | |
|---|---|---|---|
| Esența învățării<br>(în ce constă) | | | |
| Conținutul învățării<br>(cum se produce) | | | |
| Condițiile învățării<br>(de ce depinde) | | | |
| Bazele învățării<br>(în urma cărui proces ia naştere) | | | |

4. Pornind de la analizarea aplicațiilor teoriilor învățării, formulați posibile *cauze ale eşecului şcolar:*

*Aplicații ale teoriei lui Skinner:*

- Instruirea programată, care presupune respectarea următoarelor principii: principiul „paşilor mici", principiul procesului gradat, principiul participării active, principiul întăririi imediate a răspunsului, principiul individualizării ritmului de instruire, principiul autoreglării activității.
- Modelarea comportamentală prin sistemul de recompense şi pedepse.
- Rolul feedback-ului în reglarea procesului instructiv-educativ.

*Aplicații ale teoriei lui Piaget:*

- Respectarea particularitățile de vârstă şi psihoindividuale ale elevilor şi corelarea obiectivelor şi conținuturilor cu stadiile de gândire a acestora.
- Utilizarea metodelor active şi interactive care să permită intervenția asupra mediului şi apariția conflictului socio-cognitiv.

*Aplicații ale teoriei lui Bruner:*

- Valorizarea celor trei modalități de reprezentare a unui domeniu de cunoaştere: activă, iconică şi simbolică.
- Sublinierea faptului că orice temă poate să fie predată, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârsta acestuia.
- Proiectarea şi implementarea procesului de instruire să țină cont şi de dimensiunea culturală a învățării.

*Aplicații ale teoriei lui Galperin:*

- Învățarea eficientă depinde de elementele obiective (conținuturi, situații, sarcini) şi cele subiective (procese perceptive, rezolutive, motivație).
- Învățarea eficientă se desfăşoară de la acțiuni practice sau obiectuale la manifestări mintale bazate pe mecanismele verbale.

*Aplicații ale teoriei lui Gagné:*

- Învățarea se bazează pe o serie ordonată şi cumulată de capacități, organizarea şi ierarhizarea acestora făcându-se de la simplu la complex, de la particular şi specific, la general.
- Învățarea depinde atât de condiții interne (informația verbală, deprinderea intelectuală, strategia cognitivă, deprinderea motrică, atitudinea față de obiecte, persoane, evenimente), cât şi de condiții externe.

*Aplicații ale teoriei lui Ausubel:*

- Învățarea presupune reorganizarea structurilor existente în lumina noilor informații.
- Învățarea se poate realiza prin receptare sau descoperire (în funcție de poziția elevului față de produsul cunoaşterii) şi poate să fie conştientă sau mecanică (în funcție de poziția elevului față de mecanismele înțelegerii).

*Aplicații ale teoriei lui Gardner:*

- Realizarea conexiunilor între diverse arii curriculare în procesul didactic.

- Îmbunătățirea evaluării şi valorificarea diversității culturale în procesul didactic.

*Aplicații ale teoriei lui Kolb:*

- Învățarea este procesul în care cunoaşterea rezultă din acumularea şi transformarea experienței
- Diferențele individuale de învățare au la bază stiluri diferite de învățare (divergent, asimilator, convergent şi adaptativ).

5. Identificați *caracteristicile celor patru stiluri de învățare* descrise de Mumford & Honey din lista de mai jos:

| Activiştii | Reflexivii | Teoreticienii | Pragmaticii |
|---|---|---|---|
| -<br>-<br>-<br>- | -<br>-<br>-<br>-<br>- | -<br>-<br>-<br>-<br>- | -<br>-<br>-<br>-<br>- |

Învață cel mai bine din activități în care:

- se pot implica în activități prezente cum ar fi activități competiționale de echipă, exerciții de jucat roluri;
- sunt stimulați din punct de vedere intelectual (de exemplu: prin analiză unei situații complexe, prin a fi testați într-o sesiune de învățare);
- sunt expuşi unui model pe care îl pot imita (de exemplu: un şef respectat, o demonstrație de la cineva cu experiență în domeniu);
- există suspans/dramă/criză şi lucrurile se modifică permanent printr-o gamă de activități diverse de care să se ocupe;
- li se permite sau sunt încurajați să asiste/să gândească/să analizeze activități;
- pot sta deoparte de evenimente şi să asculte/să observe;
- se pot concentra pe schițarea unor planuri de acțiune cu un scop clar, sugerarea unor scurtături, oferirea unor ponturi etc.

- au parte de atenție din partea celorlalți, de exemplu pot prezida întâlniri, conduce discuții, face prezentări;
- li se permite să genereze idei fără constrângeri de politică, structură sau fezabilitate;
- pot efectua o cercetare meticuloasă (de exemplu: să investigheze, să asambleze informații, dovezi pentru a ajunge la esența lucrurilor);
- au timp să exploreze metodic asociațiile şi interrelațiile dintre idei, evenimente şi situații;
- li se arată tehnici pentru a face lucruri cu evidente avantaje practice;
- pot asculta sau citi despre idei şi concepte care pun accent pe raționalitate şi logică şi sunt bine argumentate;
- li se permite să gândească înainte să acționeze, să asimileze înainte să comenteze;
- pot analiza şi apoi generaliza motivele pentru succes şi eşec;
- li se oferă oportunități imediate de a implementa ceea ce au învățat;

6. Stilul de învățare descrie diferențele individuale de învățare bazate pe preferințele elevului de a utiliza diferite componente ale ciclului de învățare. *Menționați factorii care intervin în formarea stilului de învățare*.

## 3. MODELE ALE PREDĂRII ŞI IMPLICAȚIILE LOR ÎN PROCESUL DIDACTIC. METODE ACTIV-PARTICIPATIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

| COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **1. Competențe privind cunoaşterea şi înțelegerea** | • Identificarea paradigmelor predării |
| **2. Competențe în domeniul explicării şi interpretării** | • Analiza teoriei/teoriilor predării |
| **3. Competențe instrumental - aplicative** | • Aplicarea teorilor predării în procesul didactic |
| **4. Competențe atitudinale** | • Asumarea unei atitudini reflexive în derularea activităților didactice |

| OBIECTIVELE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **Obiectivele cursului** | **Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)** |
| ▪ Să utilizeze corect teoriile şi conceptele cu care operează.<br>▪ Să furnizeze o viziune globală şi relevantă asupra conceptului de predare. | ▪ Să analizeze spectrul modelelor predării.<br>▪ Să analizeze spectrul metodelor activ participative de predare-învățare. |

**Conținutul disciplinei** (capitolele cursului, etapele proiectului, temele seminariilor şi laboratoarelor)

| **Activitatea** | **Titlul capitolului, denumirea etapei, tema seminarului …** | **Numărul de ore** |
|---|---|---|
| **CURS** | ▪ Predarea – orientări contemporane în teoria şi practica predării<br>▪ Modele ale predării – perspective de analiză<br>▪ Metode activ- participative de predare-învățare | 2<br>2<br>2 |
| **SEMINAR** | ▪ Perspective ale predării: analize şi interpretări de text<br>▪ Optimizarea propriei predării portofoliu<br>▪ Metode activ-participative de predare: aplicații | 4<br>4<br>4 |

| CRITERII DE EVALUARE | |
|---|---|
| **Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale:** | **Ponderea evaluării în nota finală, %** |
| • Media notelor acordate la seminar | **-** |
| • Notele acordate pentru temele de casă, referate, eseuri, traduceri, studii de caz | **40%** |
| • Nota acordată la examinarea finală | **60%** |
| • Alte note | **-** |
| **Modalitatea de examinare finală:** portofoliu de evaluare | |
| **Cerințele minime de promovare** | **Cerințele maxime de promovare** |
| - frecventarea orelor de seminar;<br>- conceperea portofoliului<br>. | - prezentarea etapelor de derulare a portofoliului<br>- prezentarea analizei rezulatatelor din perspectiva obiectivelor propuse<br>- prezentarea -în cadrul portofoliului – a unor liste pertinenete şi argumentate cu propuneri |

**3.1. Predarea: perspective de analiză. Orientări contemporane în teoria şi practica predării**

Încercările de conceptualizare a predării au surprins mai degrabă fațete, aspecte ale acestei activități şi mai puțin trăsăturile esențiale. De aceea, există „definiții" şi nu „definiția" predării. *The International Encyclopedia of Education* trece în revistă următoarele definiții: *predarea în sens tradițional sau definiția descriptivă; predarea ca succes; predarea ca activitate intențională; predarea ca activitate normativă; noțiunea ştiințifică, emergentă a predării.*

*- Definiția descriptivă a predării*

Cuvântul "predare" are şi el o istorie lungă, dar sensul convențional s-a păstrat într-o măsură însemnată. Astfel, pe la 1500 o definiție descriptivă a predării ar fi relevat: a da informații, a arăta unei persoane cum să facă ceva, a da lecții despre un subiect. Astăzi definiția descriptivă a predării s-ar referi la activitatea de împărtăşire a cunoştințelor şi priceperilor. Termenii utilizați de acest tip de definiții sunt ambigui la rândul lor, iar necesitatea unor delimitări care să permită o utilizare

eficientă a cuvântului determină în continuare recurgerea la context.

*- Predarea ca succes*

"Predarea ca succes" este o sintagmă care implică în mod clar consecința acesteia, adică învățarea. Cu alte cuvinte, o activitate este legitimată ca predare, doar dacă este urmată de învățare; de altfel, în literatura de specialitate s-a impus binomul lingvistic „predare - învățare". Utilizând un exemplu, se poate spune că afirmația „te voi învăța să utilizezi computerul" implică faptul că persoana respectivă va şti să utilizeze computerul dacă eu o voi învăța (îi voi preda).

Ideea centrală a acestei definiții este că predarea determină învățarea: „*În conformitate cu această concepție, predarea poate fi definită ca o activitate în conformitate cu care X învață ceea ce Y îi predă. Dacă X nu învață, Y nu a predat. Acest concept al predării este formulat succint de către Dewey în ecuația: „Predarea este pentru învățare așa cum este vânzarea pentru cumpărare*". (Creemers, 1984, p. 5098) Echivalențele sunt simple: după cum nu există vânzare dacă nimeni nu cumpără, tot așa, nu există predare dacă nimeni nu învață; a preda presupune nu doar existența anumitor interacțiuni, ci şi faptul că elevul asimilează/învață ceea ce se predă.

Revenind la analogia lui Dewey, putem afirma că nimeni nu poate vinde dacă nu există cineva care să cumpere şi nimeni nu poate cumpăra dacă nu există cineva care să vândă. Dar nu la fel stau lucrurile în privința relației predare - învățare. Este foarte posibil ca profesorul să predea fără succes modul în care se rostesc zece cuvinte dintr-o limbă străină, dar elevul nu poate învăța cuvintele fără succes. Concluzia: Un elev poate învăța fără să i se predea, iar un profesor poate preda chiar dacă elevul nu învață.

Conceptul predării ca succes face dificil răspunsul la întrebarea: „*Ceea ce face Brown în acest moment este un exemplu de predare? Utilizând conceptul predării ca succes este imposibil să spui dacă activitatea lui poate fi numită predare. În schimb, este necesar să descoperim dacă elevul a învățat ceva din activitatea lui Brown înainte de a răspunde la întrebare. Aceia care se opun noțiunii predării ca succes susțin că în orice moment este posibil, prin simpla observare, să spui dacă o persoană predă sau nu, fără a avea cunoştință despre învățarea elevului*." (Creemers, p. 5098) Iar mai departe, autorii enciclopediei pe care o urmăm aici, coincid: „*Semnificația practică a conceptului predării ca succes este că se așteaptă ca predarea să aibă drept rezultat învățarea. Dacă nu se întâmplă așa, este nevoie de o explicație. Totuşi, este îndoielnic că evaluarea profesorilor ar trebui să se bazeze pe realizările elevilor lor, deoarece profesorii, ca şi alți profesionişti, nu controlează toate variabilele care afectează rezultatele*" (Creemers, p. 5099).

*- Predarea ca activitate intenţională*

Predarea nu este urmată întotdeauna de învăţare, profesorul s-ar putea să nu aibă succes, dar intenţia sa este de a determina învăţarea elevilor.

Predarea presupune ceva mai mult decât desfăşurarea anumitor activităţi, presupune dorinţa de a schimba ceva, cunoaşterea elevilor, a intereselor şi a problemelor lor etc.

A încerca să faci ceva înseamnă în bună măsură a intenţiona să faci acel lucru. Dacă un profesor îşi ţine lecţia înseamnă că are anumite aşteptări din partea elevilor, determinate de intenţiile sale.

Intenţiile profesorului sunt orientate de finalităţi şi obiective. În funcţie de finalităţi şi obiective, dar şi de circumstanţe şi credinţe individuale decidem ceea ce este important. Credinţele profesorului joacă un rol semnificativ în ceea ce priveşte modul lui de acţiona: „*Dacă un elev perturbă activităţile clasei, profesorul va gândi că este important să reinstaureze ordinea. Dar ceea ce profesorul face pentru a restabili ordinea depinde de sistemul său de credinţe. Un profesor ale cărui credinţe îl determină să considere că un elev care deranjează este fie obosit, fie caută atenţie, va acţiona diferit faţă de un profesor care crede că un comportament perturbator decurge dintr-o dispoziţie rea*" (Creemers, p. 5099).

Comportamentul profesorului este determinat de anumite intenţii care, la rândul lor, sunt fundamentate de un sistem de credinţe cu privire la rostul şi natura şcolii, rostul profesiei sale, natura copilului, etc. În genere, se consideră că aceste credinţe se originează în programele de pregătire parcurse şi în tradiţiile specifice locului de muncă, una dintre sarcinile cercetării fiind aceea de a stabili care dintre cele două componente este determinantă: „*Dacă locul de muncă este cel mai puternic determinant al credinţelor profesorului (şi deci, al intenţiilor sale), aşa cum sugerează anumiţi gânditori, atunci profesorii ar putea fi instruiţi ca ucenici. Pe de altă parte, dacă rigoarea conceptelor şi principiilor pedagogiei are drept rezultat formarea credinţelor, atunci este indicată pregătirea universitară în domeniul ştiinţelor educaţiei*" (Creemers, p. 5099).

Definiţia predării ca activitate animată de o intenţie are un suport behaviorist evident; dar, de aici nu se poate conchide că predarea eficientă constă dintr-un ansamblu de reguli generale sau de comportamente pre-stabilite.

*- Predarea ca un comportament normativ*

Definiţia normativă a predării impune anumite restricţii etice activităţii profesorului. Orice definiţie conţine în ultimă instanţă limitări normative, operând distincţia dintre ceea ce este permis şi ceea ce este inacceptabil (este adevărat că respectivele distincţii operează în primul rând din

punct de vedere tehnic, iar în anumite domenii, numai din punct de vedere tehnic).

Pentru Green (1968) conceptul normativ al predării structurează un ansamblu de activități: antrenarea şi instruirea sunt componente ale predării, îndoctrinarea şi condiționarea par a fi compatibile cu predarea doar în anumite condiții şi doar în ceea ce priveşte anumite elemente, propaganda şi intimidarea sunt incompatibile. Deşi nu sunt întotdeauna limpezi, distincțiile respective sunt totuşi utile şi se sprijină pe câteva elemente: „*Toată lumea pare a fi de acord că antrenarea şi instruirea pun în mişcare elemente specifice predării, dar oamenii vor avea păreri diferite cu privire la faptul dacă îndoctrinarea şi condiționarea ar putea fi considerate componente ale predării. În ultimă instanță, distincțiile au în vedere cantitatea de inteligență - utilizarea dovezilor factuale şi a argumentelor - cuprinsă în activitățile specifice predării. Condiționarea nu se bazează nici pe dovezi, nici pe argumente şi se crede că nu are decât legături foarte vagi cu predarea. Antrenarea poate implica instruirea - a da informații sub forma directivelor, argumentelor şi a dovezilor - şi este astfel o formă a predării. Atât instruirea cât şi îndoctrinarea sunt utilizate pentru a induce credințe, aşa cum antrenarea şi condiționarea sunt utilizate pentru a modela comportamentul. Credințele se manifestă în modalități variate. Unele lucruri sunt crezute deoarece pot fi deduse logic din propoziții despre care se crede că sunt adevărate, iar altele datorită dovezilor factuale. Unele lucruri sunt considerate adevărate chiar dacă nu există dovezi factuale şi nici argumente valide în sprijinul acestei încrederi. Credințele false, ca şi cele adevărate, pot fi asimilate cu şi fără dovezi*" (5, p. 5100).

Dacă îndoctrinarea şi condiționarea sunt considerate excentrice în raport cu predarea, profesorul va trebui să recurgă cât mai rar cu putință la ele, cea ce, atât din punct de vedere tehnic, cât şi etic poate crea destule probleme; trebuie să acceptăm că sunt situații în care profesorul nu are acces la fapte, sau în care perspectiva sa este dominată de prejudecățile proprii sau ale comunității din care face parte. Este suficient să amintim în acest sens predarea istoriei.

*- Predarea ca management al învățării*

Aşa cum afirmă R. Iucu (2009), predarea este analizată, din această perspectivă, ca o intervenție pedagogică orientată în mod deliberat spre obținerea modificărilor de comportament aşteptate. Astfel, "*calitatea predării se apreciază în funcție de virtuțile transformatoare de care este în stare. În consecință, a preda, este o acțiune multifuncțională care presupune*" (p.219):

- a prevedea (planifica, proiecta) producerea schimbărilor;
- a orienta într-o direcție precisă aceste schimbări;
- a stabili natura respectivelor schimbări;

- a prezenta material nou în diferite moduri;
- a dirija producerea schimbărilor;
- a stimula angajarea activă a elevilor în învățare;
- a organiza condițiile care generează schimbările;
- a oferi momente de feedback;
- a asigura condițiile necesare reținerii şi transferurilor noilor achiziții;
- a controla (evalua) efectele;
- a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse;
- a investiga condițiile psihosociale şi pedagogice care să promoveze noi soluții.

*- Predarea ca instanţă de decizie*

Predarea, într-o altă perspectivă analitică , (după R. Iucu, 2009) este privită ca o „*instanță decizională prin care se optează – în funcție de criterii precis definite şi în perioade alternative de timp – pentru diverse strategii sau modele de învățare. Comportamentele de predare ale cadrelor didactice sunt: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feedback, de concretizare, de control, de exprimare a afectivității etc*." (p.220)

*- Predarea ca act de comunicare pedagogică*

Această perspectivă de analiză a predării se subsumează modelului comunicațional al procesului de învățământ. Este lesne de înțeles că actul de predare, reuşita acestuia, este asigurată de calitatea comunicării. Este important de menționat însă, că ceea ce numim comunicare didactică este o probă specifică a comunicării umane şi are anumite particularități:

- este intenționată, adică este o comunicare ce urmăreşte îndeplinirea obiectivelor propuse, cunoscute;
- este o comunicare cu conținut specific – conținut didactic;
- urmăreşte să producă o schimbare, o modificare în comportamentul elevilor;
- generează învățare;
- presupune bipolaritate;
- presupune adaptabilitate;
- presupune afectivitate;
- presupune dualitate: orice emițător este şi receptor, şi invers, fapt ce permite întreținerea dialogului profesor – elev.

Din prisma teoriei comunicării, comunicarea didactică presupune:

- emițător;
- receptor;
- canal de comunicare;
- repertoriul emițătorului şi al receptorului;
- repertoriul comun;
- codarea şi decodarea mesajelor

Din perspectivă didactică, comunicarea este definită astfel: "*o asociere a elementelor afective şi cognitive cu scopul de a transmite informații, a inspira credințe, a induce emoții sau evidenția comportamente printr-un proces alternant de relații între scris, vizual, nonverbal, vocal, auditiv, simbolic şi comportamental*". (Levell şi Galle, 1988, ap. R. Iucu, 2001, p.89).

### 3.2. Sistemul metodelor de învățământ

#### 3.2.1. Definire

Etimologia cuvântului metodă (gr. methodos, "metha" – spre, către şi „odos" – "cale, drum") ne sugerează semnificația metodelor didactice, în procesul de învățământ. Ele reprezintă aşadar, calea de urmat, în vederea atingerii obiectivelor propuse; reprezintă drumul parcurs, în vederea aflării adevărurilor. Nu în ultimul rând, semnifică calea pe care o parcurge profesorul pentru a-i ajuta pe elevi să-şi găsească propria cale de devenire.

Atenția acordată metodelor şi procedeelor didactice facilitează respectarea normelor, principiilor didactice. Ele constituie, de asemenea, un element esențial al strategiei didactice, deoarece" reprezintă latura executorie a acesteia (atingerea finalităților)". În sinteză, metoda este "*o cale eficientă de organizare şi conducere a învățării, un mod comun de a proceda ce reuneşte într-un tot familiar eforturile profesorului şi ale elevilor săi*" (vezi I. Cerghit, S. Cristea, O. Pânişoară, 2008, p.254).

În cadrul metodelor, se întâlneşte o tehnică mai limitată de acțiune, numită procedeu. Acesta reprezintă o particularizare, un detaliu, o componentă a metodei respective. Între metodă şi procedeu există o relație dinamică, în sensul că procedeele pot varia, îşi pot schimba locul fără să afecteze realizarea celor propuse, pe de o parte, şi pe de alta, în sensul că metoda poate deveni un procedeu în cadrul unei alte metode, după cum, procedeul poate fi ridicat la rang de metodă (vezi I. Cerghit, S. Cristea, O. Pânişoară, 2008, p.254).

### 3.2.2. Metode: scurt istoric

La început ideea de metodă a venit dinspre paradigma carteziană, dinspre ştiinţă şi era utilizată în scopul căutării adevărului în ştiinţă. Începând cu secolul al XVIII-lea ideea de metodă începe să fie utilizată şi de instituţiile de învăţământ legându-se de organizarea muncii în clasa de elevi, ordine şi disciplină, de conducerea activităţilor educative. În secolul al XIX- lea, ideea de metodă pedagogică a fost legată de naşterea disciplinelor de învăţământ, de adaptarea ştiinţelor la scopurile învăţământului, de parcurgerea educativă a acestora, de reflecţia asupra materiei de studiat şi a clasei de elevi. Mai apoi, reflecţia asupra conţinuturilor abordate se va lega de reflecţia asupra finalităţilor pe care metodele le permit a fi atinse; de aici înainte metoda absoarbe în sine şi aceste obiective, este pusă în serviciul unor obiective de cunoaştere ştiinţifică. Şi astfel, metodele ştiinţifice se convertesc în metode de învăţământ (pedagogice) propriu-zise.

Metodele de învăţământ pot fi înţelese, ca un mod general de a concepe şi realiza organizarea de ansamblu a activităţii de instrucţie şi de educaţie din şcoală. Ele reprezintă, mai degrabă, o doctrină pedagogică. Însă această abordare nu este singura care se atribuie metodelor de învăţământ. În continuare vom discuta despre punctele principale ale dezvoltării umane, şi pentru început ne vom opri asupra rezultatului constructiv al unei experienţe sociale a mai multor popoare şi naţiuni.

Metodele sunt expresia unor practici educaţionale generalizate asupra cărora mulţi gânditori şi filozofi, oameni de ştiinţă şi de cultură, pedagogi şi psihologi, au reflectat la timpul lor cu multă atenţie. Observând sensul înnoitor al educaţiei unei societăţi aflate în pragul prefacerilor au întreprins propriile lor experienţe, ceea ce a permis să se dea contururi mai precise unor noi orientări metodologice.

Întotdeauna evoluţia metodelor a stat sub influenţa concepţiilor filozofice ale epocii din care făceau parte, cu privire la natura omului şi la destinul omenesc; a fost determinată de forma de organizare socială şi politică existentă la acel moment, de tradiţii, de istorie dar şi de resursele poporului/ naţiunii. Deşi au existat diferenţe de ordin filosofic, ideologic, politic, naţional etc. şi în domeniul metodelor de instruire şi educaţie au existat şi există multe caracteristici şi aspecte comune, diferenţe de ordin formal şi tehnic, ceea ce a oferit şi oferă multe posibilităţi de abordare relativ identică, favorabilă unui schimb de informaţii şi vederi absolut utile unor transferuri de metodologii de la o epocă la alta, de la un popor la altul, bineînţeles cu adecvările de rigoare. Rădăcinile instruirii, ale educaţiei, sunt legate de practici puţin evoluate, în esenţă empirice, dependente de imitaţie şi memorie, de exerciţiul natural şi de joc, care au dominat o lungă perioadă a istoriei educaţiei. Mai târziu, s-a ajuns la comunicarea orală sub formă de tradiţie orală, de poveţe

şi exemplificări şi, mai apoi, de dialog. Începând cu secolul al V-lea î.Hr., metodele de instruire ce impuneau o strictă adeziune la tradițiile populare uzuale - observă J. Brubacher (apud Ioan Cerghit, 2006), un istoric al educației, înclină să cedeze locul unor procedee mai critice. Începe să se impună conversația socratică, inițiată de Socrate.

Odată cu trecerea timpului, în perioada Antichității, apariția alfabetului şi a scrisului (pe papirus), reprezintă un pas înainte. Răspândirea treptată a limbajului scris a contribuit la structuralizarea şcolară a educației, căci învățarea lecturii a necesitat prezența unor tineri renumiți în jurul unui magister. Citirea vreunui manual prețios de către magister, dictarea, era însoțită de repetarea cu voce tare şi memorarea textelor de către cei care îl ascultau. Atât în Antichitate cât şi în Evul Mediu "lectura" însemna citirea cu glas tare.

Apoi, paralel cu practicarea unui învățământ mecanic, bazat pe metode scolastice, dogmatice, autoritare, de învățare pe de rost a unor cunoştințe formale proprii şcolii medievale, a început să se dezvolte un nou tip de învățământ-unul explicativ. Acesta, fără să nege importanța memorării şi a apelului la memorie, îşi îndreaptă atenția şi spre observație şi reflecție, adică spre metodele raționale ale percepției şi reflecției. Metoda demonstrației logice se adaugă metodelor de exersare şi celei a lecturii textului scris însoțit de comentarii.

Începând cu secolul al XVI-lea, profesorii universitari pun în aplicare metoda prelegerii, în timp ce studenții îşi notau şi practicau zilnic lectura şi se ocupau cu voce tare de lucrările scrise. De aici înainte, studiul individual începe să se impună tot mai mult. Epoca Renaşterii, readuce în şcoli metodele de memorare şi reproducere (a perceptelor, a exemplelor), folosirea prelecturii (metodă de învățare prin lectură, profesorul citeşte fără întrerupere un fragment, apoi repetă şi dezvăluie ideile principale). Începând cu secolul al XIX- lea, odată cu accentuarea instruirii în domeniul ştiințelor naturii şi a orientării spre un învățământ explicativ, apar metodele obiective sau intuitive, iar spre începutul secolului al XX-lea se introduc treptat şi unele metode de aplicare a cunoştințelor. Capătă importanță exercițiile, ca şi activitățile practice, axate pe intuiție, pe inteligența reproductivă.

J. Dewey şi Ed. Kilpatrick (apud Ioan Cerghit, 2006) includ aceste activități în forme mai complexe, cum ar fi aşa numitele proiecte. Iar disciplina învățării era asigurată, de obicei, prin constrângere, prin aplicarea unor metode severe, autoritariste, bazate pe folosirea pedepselor. "Educația nouă" şi " educația liberă" sunt fundamente ce aparțin sfârşitului de secol XIX şi începutului celui de-al XX-lea, iar mai apoi cele de "şcoli active" şi ale "şcolii muncii", au căutat să scoată în evidență valoarea şi necesitatea "metodelor active" şi funcționale, apte să mobilizeze activitatea copilului şi să stimuleze inițiativa acestuia. Aceste metode se centrau doar pe copil şi pe dezvoltarea sa, a dispozițiilor şi posibilităților lui naturale, ele plecau de la interesele şi tendințele

spontane ale copilului spre activitate, luată drept exercițiu al propriei lui dezvoltări.

"Metodele noi" au dominat învățământul european în prima jumătate a secolului XX şi au contribuit la apropierea şcolii de practica vieții. Cu toate acestea, evoluția metodelor active a rămas relativ limitată, nu a răspuns speranțelor promotorilor lor (E. Claparide, M. Montessori, J. Dewey, G. Kerschensteiner, W. A. Lay, H. Gaudig, O. Decroly, Ed. Demolins, C. Freinet, Bouchet, iar la noi I. Găvănescul, G.G. Antonescu, I.C. Petrescu, I. Nisipeanu etc. – după Ioan Cerghit 2006) dat fiind "*caracterul contestabil al teoriilor psihologice pe care s-au fondat cât şi dificultățile de inserare a acestor proceduri în sistemele educative naționale, complexe, ori contraindicațiile existente între lumea închisă şi liniştită a <<şcolilor active>> şi condițiile socio-profesionale ale vieții în care copilul trebuia să se integreze*". Însă aceste metode nu au condus la ideea unei formări armonioase a ființei umane în dezvoltare, căci se subestima necesitatea pregătirii teoretice în favoarea unui pragmatism.

Pedagogia contemporană a dus mai departe firul continuității istorice a practicii şcolare, încercând să promoveze două tipuri de metode, şi anume metodele active şi metodele de acțiune practică, fundamentate pe ideea umanistă, pe ideea unității dintre teorie şi practică, dintre cunoaştere şi acțiune. Însă efectul metodelor tradiționale persistă şi astăzi. Se consideră că şi în prezent ele dispun de numeroase resurse proprii de revitalizare în perspectiva unui învățământ modern activ, euristic şi intensiv, ceea ce le va menține viabile pentru multă vreme, probabil, de aici înainte. De aceea, paralel cu acest sistem al metodelor "clasice" sau "tradiționale", este necesar să se reînnoiască şi mai mult spiritul predării, să se modernizeze întregul sistem de metode şi de mijloace de învățământ, făcând loc unor noi metode, mai eficiente, care aparțin şi sunt dezvoltate de epoca în care ne aflăm (pp. 55- 57).

### 3.2.3. Funcțiile metodelor de instruire

Există, aşa cum regăsim în literatura de specialitate, două categorii de funcții (vezi I. Cerghit, 1999):

a. *Funcții generale;*
b. *Funcții specifice;*
c. *Funcțiile generale.*
    - Funcția cognitivă: vizează organizarea şi dirijarea cunoaşterii şi a învățării;
    - Funcția instrumentală (operațională): metoda are funcția de intermediar între obiective şi rezultate, între elev şi materia de studiat;
    - Funcția normativă: arată cum să se predea, cum să se învețe, astfel încât să se atingă

performanțele propuse;

- Funcția motivațională: metoda stimulează curiozitatea, interesul, creativitatea elevilor;
- Funcția formativă: constă atât în dezvoltarea proceselor psihice şi motorii, cât şi însuşirea cunoştințelor şi formarea deprinderilor.

b. *Funcțiile particulare (specifice):* sunt proprii fiecărei metode în parte.

### 3.2.4. Clasificarea metodelor

Aşa cum afirmă pedagogii (vezi I. Cerghit, S. Cristea, O. Pânişoară, 2008), problema clasificării metodelor este una "*deschisă dialogului şi cercetării de specialitate*" (p.255). Câteva din criteriile pe care autorii mai sus menționați le iau în calcul atunci când realizează un tablou al metodelor, sunt următoarele (p. 255-256):

- criteriul istoric: acesta face distincția între metodele tradiționale şi cele moderne;
- criteriul generalității: acesta face distincția între ceea ce se numeşte metode generale şi metode speciale.
- criteriul organizării muncii: face distincția între metodele de muncă individuală şi cele realizate în colectiv.
- criteriul funcției îndeplinite în mod fundamental de metodă: astfel există metode de transmitere şi asimilare a cunoştințelor, de consolidare, de verificare, de aplicare.
- după modul de determinare a activității mentale: metode algoritmice, semialgoritmice, nealgoritmice.

Tabloul metodelor clasificate de pedagogii mai sus amintiți, îl preluăm ca atare şi-l prezentăm. Astfel:

- Metode de comunicare orală
- Metode expozitive
    - Expunerea cu oponent
    - Prelegerea dezbatere (discuție)
- Metode interogative
- Metoda discuțiilor şi dezbaterilor
- Metoda problematizării
- Metode de comunicare bazate pe limbajul intern. Reflecția personală

- Metode de comunicare scrisă. Tehnica lecturii
- Metode de explorare a realității
    - metode de explorare nemijlocită a realității
        - observația sistematică
        - experimentul
        - învățarea prin cercetarea documentelor
    - metode de explorare mijlocită a realității
        - metode demonstrative
        - metode de modelare
- Metode bazate pe acțiune
    - metode bazate pe acțiune reală
    - metoda exercițiului
    - metoda studiului de caz
    - proiectul sau tema de cercetare-acțiune
    - metoda lucrărilor practice
    - metode de simulare
        - metoda jocurilor
        - metoda dramatizării
        - învățarea pe simulatoare
- Metode de raționalizare a învățării şi predării
    - metoda învățării cu fişele
    - metode algoritmice de instruire
    - instruire asistată de calculator.

### 3.2.5. Trecerea de la metodele clasice la metodele moderne

Învățământul de tip tradițional se focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind pregătirea lui secvențială pe discipline şcolare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală şi cu cea comportamentală. Într-un astfel de cadru informațional elevul este tratat ca un recipient şi mai puțin ca o persoană individuală, cu reacții emoționale determinate de plurifactorialitatea personalității în formare. Şcoala riscă să devină un mediu artificial, rupt de presiunea vieții reale. Învățământul modern românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenții bine pregătiți ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale şi psihologice ale vieții.

Este necesară conceperea şcolii ca o instituție socială cu funcțiuni multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea tulburărilor de adaptare specifice vârstei.

Ioan Cergit (2006) realizează o analiză comparativă între clasic şi modern având în vedere caracteristicile şi diferențele esențiale ale acestora:

**Tabel nr. 6. Metode clasice versus metode moderne**

| Metode clasice | Metode moderne |
|---|---|
| acordă prioritate instruirii; | trec formarea elevului înaintea instruirii; |
| sunt centrate pe conținut, pe însuşirea materiei; | sunt centrate pe elev, pe dezvoltarea capacităților şi aptitudinilor; |
| acordă întâietate activității profesorului; | sunt axate pe activitatea şi participarea elevului; |
| pun accent pe *predare*; | trec învățarea înaintea predării; |
| elevul este privit ca *obiect* al instruirii; | elevul este atât *obiect* cât şi *subiect* al actului de instruire şi educare, al propriei sale formări; |
| neglijează însuşirea metodelor de studiu personal, de muncă independentă; | urmăresc însuşirea unor tehnici de muncă independentă, de autoinstruire; |
| sunt *centrate pe cuvânt*, fiind dominant comunicative; *verbale* şi *livreşti;* | sunt centrate pe acțiune, pe explorare (experiența dobândită prin explorare, cercetare, acțiune); |

| Metode clasice | Metode moderne |
|---|---|
| sunt *receptive,* bazate pe activități reproductive; | sunt *activ-participative* adică propun o cunoaştere *dobândită prin efort propriu*; |
| sunt orientate spre *produs*, prezintă ştiința ca o sumă de cunoştințe finite; | îşi îndreaptă atenția spre *procesele prin care elevii ajung la elaborări personale;* |
| sunt *abstracte* şi *formale;* | pun accent pe contactul direct cu realitatea, sunt *concrete*; |
| au prea puțin caracter aplicativ; | cultivă spiritul aplicativ, practic şi experimental; |
| impun o *conducere rigidă a învățării*, | încurajează *munca independentă, inițiativa, creativitatea;* |
| impun un control *formal*; | stimulează efortul *de autocontrol, de autoevaluare, de autoreglare* la elevi; |
| promovează *competiția;* | stimulează *cooperarea;* |
| se bazează pe o *motivație extrinsecă* cu elemente de frică, constrângere; | *motivație intrinsecă* ce izvorăşte din actul învățării, din bucuria succeselor obținute; |
| întrețin *relații rigide, autocratice (autoritariste)* între profesori şi elevi; | raporturile profesor-elevi se apropie de condițiile vieții sociale şi de cerințele psihologice ale tânărului în dezvoltare, promovând *relații democratice*, care intensifică aspectele de cooperare; |
| profesorul este transmițător de cunoştințe; | profesorul este organizator, îndrumător, animator; |
| disciplina învățării este impusă prin constrângere. | disciplina învățării derivă din organizarea rațională a activității. |

(apud Ioan Cerghit, 2006, p. 98- 100)

### 3.2.6. Metode activ-participative

Metodele activ-participative sunt proceduri care pornesc de la ideea că învățarea este o activitate personală, care nu poate fi înlocuită cu nimic, iar cel care învață este considerat managerul propriei învățări, al întregului proces de învățare.

Aceasta devine o activitate unică şi diferită de la o persoană la alta, fiind determinată de istoria personală a subiectului, de mediul din care provine dar şi de relaţiile sociale pe care acesta le dezvoltă.

Metodele activ-participative presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorinţa de a observa, a explica, a explora, a descoperi. Sunt considerate activ-participative acele metode care mobilizează energiile elevului, care îl ajută să îşi concentreze atenţia, să-i stârnească curiozitatea. Metodele activ-participative pun accent pe cunoaşterea operaţională, pe învăţarea prin acţiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situaţiile de viaţă reală. Aceste metode au caracter educativ, exemplu: lectura independentă, dialogul euristic, învăţarea prin explorare şi descoperire, discuţiile colective etc. Prin urmare, învăţarea este o activitate personală, care aparţine individului; este un act personal care implică elevul în totalitate. Aceste metode se centrează exclusiv pe elev şi sunt decisive în formarea personalităţii acestuia.

Privind elevul ca subiect al învăţării, metodele activ-participative consideră că efectele instructive şi cele formative ale învăţământului sunt proporţionale cu nivelul de angajare şi participare ale acestuia în activitatea de învăţare; că în situaţia de învăţare el se implică făcând apel la aptitudinile intelectuale, care au la bază diferite capacităţi de învăţare; că fiecare dintre aceste capacităţi poate fi analizată din punct de vedere al proceselor mintale pe care le implică.

A dezvolta anumite capacităţi presupune a provoca anumite tipuri de procese intelectuale. Acestea constituie resurse diferite ale fiecărui elev de a se implica în mod personal în actul învăţării. Sunt cazuri în care unii elevi apelează mai mult la memorie, la operaţii de memorare şi de înţelegere; alţii la gândire (capacitatea de a pune şi de a rezolva probleme). În cazul în care apelează mai mult la gândire, se dezvoltă fie operaţiile de gândire convergentă care presupun căutarea şi găsirea unui răspuns simplu şi corect; fie operaţiile de gândire divergentă prin care se ajunge la emiterea unor răspunsuri posibile, la o situaţie cu final deschis; ori la o gândire evaluatoare ce duce la anumite judecăţi în baza unor criterii implicite sau explicite; deci, unii fac apel la aptitudinile creatoare ce ar presupune capacitatea de a elabora idei; iar alţii la gândirea critică care are la bază capacitatea de analiză, de interpretare şi de explorare.

Piaget (apud I. Cerhit, 2006) arată că scopul noilor metode este de a crea condiţiile care să favorizeze dezvoltarea şi implicarea acestor capacităţi, procese şi operaţii. Atunci când situaţiile de învăţare sunt bine organizate, copiii se implică cu capacităţi diferite şi au şansa să- şi le dezvolte (p. 69).

Prin intermediul metodelor activ-participative profesorul trebuie să fie capabil să creeze situaţii în care elevii să fie obligaţi să utilizeze o gamă vastă de procese şi operaţii mintale, astfel

încât aceştia să aibă posibilitatea de a folosi materialul predat pentru rezolvarea sarcinilor date.

Vorbim despre operații cum ar fi: observarea, identificarea, comparația, opunerea, clasificarea, categorizarea, organizarea, calcularea, analiza şi sinteza, verificarea, explicarea cauzelor, sesizarea esențialului, corectarea, stabilirea de relații funcționale, abstractizarea şi generalizarea, evaluarea, interpretarea, judecata critică, anticiparea, conturarea de imagini, formarea propriei opinii, extragerea de informații, comunicarea etc. În categoria metodelor activ-participative sunt incluse toate acele metode care provoacă o stare de învățare activă, o învățare care se bazează pe activitatea proprie. Sunt metodele care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, *learning by doing* (învățare prin acțiune), învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu cartea, învățare prin cercetare, realizare de lucruri practice, exerciții de creație etc.

Învățarea activă angajează capacitățile productiv-creative, operațiile de gândire şi imaginație, apelează la structurile mintale şi la cele cognitive de care elevul dispune şi de care se foloseşte în producerea noii învățări. Învățământul modern are la bază o metodologie axată pe acțiune. Din acest punct de vedere, metodele activ-participative se conduc după ideea *constructivismului operatoriu* al învățării (I. Cerghit, 2006). ”*Implicarea într-un efort constructiv de gândire, de cunoaştere ori pragmatic este de natură de a scoate elevul din încorsetarea în care este ţinut eventual de un învăţământ axat pe o reţea de expresii verbale fixe, de genul enunţurilor, definiţiilor, procedeelor invariabile, regulilor rigide etc. şi de a-i rezerva un rol activ în interacţiunea cu materialul de studiat (conţinutul- stimul)*” (p. 70- 71).

Subiectul se implică activ şi se angajează deplin în actul învățării, cu toate resursele posibile. În măsura în care metodele pe care ne bazăm reuşesc să mobilizeze efortul psihic şi fizic ce provine din interiorul celui care învață, interesele şi dorințele de cunoaştere, inițiativă, motivația intrinsecă (reuşita şi depăşirea dificultăților), atunci într-adevăr ele au dreptul să-şi revendice apartenența la ceea ce fac, de obicei, purtând numele de metode activ-participative. În această categorie intră şi metodele euristice şi cele bazate pe acțiunea practică. “Activ” este elevul care gândeşte, care depune un efort de reflecție personală, interioară şi abstractă, căruia i se oferă posibilitatea de a afla şi singur cunoştințele înțelegându-le, stocându-le şi aplicându-le în mod personal, care cercetează şi redescoperă adevărurile şi nu acela care reproduce mecanic materialul predat de cadrul didactic.

Predarea materiei trebuie privită ca o modalitate de stimulare şi dezvoltare a capacităților intelectuale dar şi a proceselor şi operațiilor ce stau la baza acestor capacități. Pornind de la această premisă putem spune că logica internă a disciplinei nu dezvoltă de la sine logica gândirii de

ansamblu a elevului.

Comparativ cu metodologia tradițională, pentru care elevul rămâne mai mult un reproducător al informațiilor prezentate de profesor, metodele activ-participative fac din acesta un participant activ în procesul învățării, pregătit să-şi însuşească cunoştințele prin efort propriu, prin angajarea gândirii şi mobilizarea tuturor funcțiilor intelectuale în raport cu sarcina de învățare dată.

În lucrul cu metodele moderne, profesorul joacă un rol esențial. Acesta trebuie să-şi pună în joc toate cunoştințele sale şi întreaga lui pricepere, nu pentru a transmite pur şi simplu cunoştințe care urmează a fi însuşite mecanic, ci pentru a insufla elevilor săi dorința de a le dobândi, prin ei înşişi, printr-un studiu cât mai activ şi mai intens. Rolul profesorului este de a organiza învățarea, de a susține efortul elevilor şi de a nu lua asupra lui, integral sau parțial, această strădanie. Se subînțelege că metodele activ-participative sunt mai dificil de aplicat în practică şi din acest motiv necesită o muncă mai atentă şi diferențiată. Astfel promovarea lor necesită o schimbare de atitudine din partea profesorului, şi prin ea, o transformare a conduitei, la proprii săi elevi. Aşadar, metodele activ-participative prin caracterul lor diferențiat şi formativ, ajută la dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, la intensificarea proceselor mintale, la ridicarea calității învățării. Sunt metode care țin seamă de elev aşa cum este el, cu resursele lui intelectuale, fizice dar şi afectiv-motivaționale; cu capacitățile şi procesele mintale care îi aparțin. Sunt metode care țin seama de faptul că elevul se dezvoltă şi se formează în timp ce învață, dar şi asimilează.

**Metode de învățare activă: descriere**

Metodele moderne sunt determinate de progresele înregistrate în ştiință, unele dintre acestea apropiindu-se de metodele de cercetare ştiințifică punându-l pe elev în situația de a dobândi printr-un efort propriu experiențe de învățare, altele dezvoltându-i anumite abilități (de exemplu instruirea asistată de calculator).

În şcoala modernă, metodele au la bază caracterul lor activ, adică măsura în care sunt capabile să-l angajeze pe elev în activitate, să îi stimuleze motivația, dar şi capacitățile cognitive şi creatoare. Un criteriu de apreciere a eficienței metodelor îl reprezintă valențele formative ale acestora, impactul lor asupra dezvoltării personalității elevilor.

"Învățământul activ" se realizează cu ajutorul metodelor active, care impune diminuarea ponderii activităților ce limitează activizarea şi extinderea utilizării metodelor moderne (active), care dezvoltă gândirea, capacitatea de investigație a elevilor, precum şi participarea lor la însuşirea cunoştințelor, la munca independentă, deprinderea de a aplica în practică cele însuşite. Sunt considerate active acele metode care nu încătuşează elevul într-o rețea de expresii fixe sau de reguli

rigide, care rezervă o pondere crescândă elevului în interacțiunea lui cu obiectele învățării, care determină un maximum de activism al structurilor operațional-mintale în raport cu sarcinile de învățare în care acesta este angajat.

### 3.2.7. Metode de învățare activă: inventariere succintă

***Expunerea***- D. P. Ausubel spunea că "*expunerea simbolică este, în realitate, modul cel mai eficient de predare a materiei şi duce la cunoştinţe mai sănătoase şi mai ştiinţifice decât atunci când copiii devin proprii lor profesori*"- (apud I. Cerghit, 2006). Prin intermediul expunerii este prezentată substanța învățării. În măsura în care logica expunerii este capabilă să inducă o logică corespunzătoare actului de învățare, ea îşi va asigura eficiența dorită (p. 134).

Modalități de activizare a acestei metode:

- îmbinarea cunoştinţelor noi cu cele vechi;
- formularea de probleme;
- corelarea cu aspecte concrete;
- completarea manualului cu date noi.

***Conversația***- provine din latinescul *conversatio*, compus din *con, cum*= cu şi din *versus*= întoarcere, şi s-ar traduce ca reprezentând o acțiune de întoarcere şi reîntoarcere la cunoştinţele deja dobândite, de o acțiune de cercetare amănunțită; de examinare a unei probleme sub toate aspectele ei. În prezent se remarcă o tendință de intensificare a dialogului profesor-elevi, considerat ca una dintre cele mai active şi mai eficiente modalități de instruire. Procedee de activizare:

- clarificarea prin dialog euristic;
- utilizarea variată a întrebărilor: directe, inverse, deschise, de controversă; găsirea unor noi relații cauzale, a unor noi exemple şi argumente;
- formularea întrebărilor accesibile elevilor;
- antrenarea elevilor în evaluarea răspunsurilor;
- solicitarea opiniilor personale;
- combinarea cu metode ca brainstorming, dezbaterea etc.

***Demonstrația***-urmăreşte evidențierea părților componente sau caracteristicile unui obiect sau fenomen, de cele mai multe ori în prezența obiectului descris; transmiterea unui mesaj către elevi care se referă la un obiect, o acțiune concretă.

Modalități de eficientizare a metodei:

- antrenarea elevilor în demonstrația totală/ parțială;
- demonstrarea prin experiment şi repetarea experimentului de către elevi;

- dirijarea în momentele de inițiere.

***Observarea***- presupune urmărirea atentă a unor obiecte şi fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic, fie în mod autonom (observație independentă), în scopul surprinderii însuşirilor semnificative ale acestora. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea şi interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare. Observarea conduce la formarea unor calități cum ar fi răbdarea, perseverența, imaginația etc.

Modalități de activizare:

- inițierea în tehnica observației ştiințifice;
- efectuarea consecventă a observațiilor şi consemnarea după indicatorii stabiliți;
- efectuarea pe parcurs a unor operații precum analiza, comparația, clasificarea;
- prelucrarea şi interpretarea concluziilor;
- analiza obiectelor din mai multe perspective;
- corelarea observațiilor efectuate în etape diferite şi în alte condiții, de elevi diferiți.

***Exercițiul***- constă în executarea repetată şi conştientă a unei acțiuni în vederea formării unor deprinderi. Prin exercițiu se dobândesc abilitățile practice, se cultivă interesul. Exercițiul presupune o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic şi care determină apariția unor componente acționale ale elevilor. Această metodă ajută la consolidarea deprinderilor, adâncirea înțelegerii noțiunilor/ teoriilor învățate, dezvoltarea operațiilor mintale, prevenirea uitării şi evitarea tendințelor de confuzie, dezvoltarea unor trăsături morale, de voință şi de caracter. Exercițiile trebuie să fie efectuate întotdeauna în mod conştient, să se evite efectuarea de repetări greşite, repetările la intervale de timp optime, gradarea progresivă, elemente de noutate şi diversitate, caracter participativ, util, să se folosesc elemente ale diferitelor metode.

***Algoritmizarea***- modalitate de învățare care se sprijină pe utilizarea algoritmilor. L.N. Lauda, 1973 (apud I. Cerghit, 2006) definea această metodă după cum urmează "*... are proprietatea de a direcționa univoc acțiunile individului în rezolvarea problemelor. Îndeplinind o prescripție algoritmică, subiectul ştie ce trebuie să facă pentru a realiza sarcina respectivă, pentru a rezolva probleme şi nu are niciun dubiu cu privire la modul de a acționa. Mai mult, subiecți diferiți, acționând după una sau aceeaşi prescripție algoritmică, nu numai că rezolvă problema, ci vor acționa în acelaşi mod. De aici rezultă că prescripțiile algoritmice, determinând univoc acțiunile subiectului, îi ghidează completamente activitatea*".

Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operații, iar această suită este prestabilită de către profesor. Există situații în care algoritmii de

rezolvare a unor probleme, pot fi identificați sau construiți de elevii înşişi (p. 278).

Procedee de activizare:

- introducerea de întrebări problemă şi sprijinirea rezolvării lor;
- îmbinarea rezolvării euristice cu cea algoritmică;
- combinarea cu alte metode de descoperire;
- formularea de către elev, cu sprijin, a problemelor în materiale neproblematizate.

***Modelarea***. Pentru însuşirea noilor cunoştințe se bazează pe folosirea modelului. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință. "*Modelul este o reprezentare ori o construcție substanțială sau mintală, artificială, bazată pe raționamente de analogie, pe un efort de gândire deductivă*". I. Cerghit 2006).

Comparativ cu originalul, modelul este o simplificare, o schematizare, un extras, o aproximare a realității şi are ca scop reprezentarea ascunsului în obiectele şi fenomenele realității. Pe scurt, modelul este un analog al originalului, dar nu pentru totalitatea caracterelor sale, ci numai pentru acelea care sunt esențiale efortului mintal de conceptualizare, de elaborare a noțiunilor respective. Prin folosirea modelelor putem determina elevul să execute o formă de activitate externă, materială sau materializată, practică care se transformă într-o acțiune mintală cerută de elaborarea unor noi cunoştințe (p.223).

Modalități de eficientizare ale acestei metode:

- combinarea tipurilor de metode: similare, analogice, funcționale, simbolice, ideale, figurative, conceptuale;
- folosirea combinată a originalului cu modelul său;
- elaborarea de către elevi a unor modele;
- trecerea de la modele simple, la operații pe modele complexe.

***Studiul de caz***- presupune transpunerea într-o situație reală de viață sau într-un exemplu semnificativ. Ioan Cerhit (2006) subliniază că originea denumirii acestei metode este limba latină din *casus* care înseamnă cădere, accident, eveniment mai mult sau mai puțin întâmplător. Această metodă s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții reale, al activității practice sociale sau productive.

Treptat, aceasta s-a impus ca una dintre cele mai active metode, de mare valoare euristică, dar şi aplicativă, cu largi posibilități de utilizare în învățământ, mai ales în cel liceal şi universitar, ca şi la cursurile postuniversitare, stagii de specializare. În cadrul studiului de caz, se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare.

În realizarea studiului de caz se parcurg mai multe etape dintre care amintim: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanşarea situaţiei, precizarea obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluţii, discutarea consecinţelor soluţiilor găsite, stabilirea concluziilor generale şi aplicarea alternativelor găsite în viaţa reală.

Pentru aplicarea eficientă a acestei metode trebuie să se ţină cont de:

- obiectivele propuse;
- rezolvarea independentă sau în grup;
- analiza detaliată, cu noi argumente;
- elaborarea de soluţii multiple;
- sesizarea datelor esenţiale şi respectarea condiţiilor realului;
- antrenarea elevilor în găsirea cazului, delimitarea de realitate, examinarea datelor, pregătirea pentru studiere.

***Metodele de simulare***- se bazează pe implicarea elevului în realizarea sarcinilor de învăţare. Sunt metode care se bazează pe imitarea unor activităţi reale, urmărindu-se în general formarea de comportamente specifice. Una dintre cele mai practicate metode de simulare este *jocul de rol*, care constă în simularea unor funcţii, relaţii, activităţi, ceea ce presupune: identificare unor situaţii ce se pretează la simulare; distribuirea rolurilor între participanţi; învăţarea individuală a rolului; interpretarea rolurilor; discutarea în grup a modului în care au fost interpretate rolurile. Eficienţa metodei este condiţionată de capacitatea participanţilor de a transpune în rol şi de a- şi valorifica experienţa în acest context. Pentru a-i asigura eficienţa, metoda ar trebui integrată în diferite tipuri de lecţii, etape ale învăţării, pentru diferite scopuri/ obiective propuse, combinarea cu metode de comunicare/ de cercetare specifice tematicilor.

***Metoda Jigsaw*** (Mozaicului)- presupune învăţarea prin cooperare la nivelul unui grup şi predarea achiziţiilor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup (îmbină învăţarea individuală cu cea în echipă). Mozaicul este o metodă care dezvoltă încrederea în forţele proprii ale participanţilor; dezvoltă abilităţi de comunicare (de ascultare şi de vorbire); de reflectare, de gândire creativă; de rezolvare de probleme şi de cooperare.

*Desfăşurare/etape*: Clasa se împarte în echipe de câte patru elevi. Fiecare membru al echipei primeşte un cartonaş cu un număr de la unu la patru, după care primeşte o fişă ce cuprinde o parte dintr-un material mai amplu (materialul are tot atâtea părţi câte grupe s-au format). Se explică subiectul pus în discuţie. Fiecare elev va fi, pe rând, învăţător şi elev, pentru ca fiecare va preda fragmentul colegilor de grup şi va învăţa de la aceştia părţile pe care fiecare le-a studiat.

În a doua etapă, toţii elevii cu numărul unu se vor grupa separat. La fel vor proceda şi

numerele 2, 3 şi 4. Din acest moment ei devin experţi. Citesc fragmentul primit, se consultă între ei şi hotărăsc cum vor prezenta informaţiile colegilor de la grupele iniţiale. Ei pot folosi şi materialul didactic disponibil.

În etapa a treia, după ce experţii şi- au terminat activitatea şi fiecare se întoarce la grupa iniţială şi le predă celorlalţi fragmentul pregătit, încercând să fie cât mai clari şi mai convingători. Dacă există nelămuriri, se pun întrebări şi poate interveni şi învăţătorul. Fiecare parte a materialului este prezentată într- o ordine logică, pentru a se reconstitui întregul. La final, învăţătorul, reaminteşte tema studiată, urmând ca elevii să prezinte din nou, în ordinea iniţială, fiecare parte a materialului aşa cum şi- au însuşit- o în grupul de experţi.

Ca un ultim pas, învăţătorul adresează întrebări pentru a verifica gradul de înţelegere al informaţiilor studiate (adică obţinerea feedbackului). Această metodă prezintă ca avantaj faptul că fiecare elev are propria contribuţie în realizarea sarcinii de lucru. Elevii sunt puşi în situaţia de a asculta activ comunicările colegilor, cooperează la realizarea sarciniilor, dar mai ales să găsească modalitatea cea mai potrivită pentru a- i învăţa şi pe colegii lor ceea ce ei au studiat. Elevii sunt astfel învăţaţi să ofere şi să primească sprijin în munca lor.

***Metoda Turnirului între echipe*** (TGT- Teams/ Games/ Toumaments) reprezintă una dintre metodele activ-participative care poate fi aplicată cu succes mai ales la recapitularea cunoştinţelor. Această metodă implică absolut toţi elevii clasei prin natura regulilor jocului. De asemenea dezvoltă spiritul de competiţie şi este o metodă de evaluare extrem de apreciată de către elevi.

Odată ce elevii au participat la un "turnir" şi au învăţat regulile jocului, următorul se va desfăşura de la sine, aproape fără intervenţia profesorului.

Clasa se împarte în trei – patru echipe, echipe care nu se modifică pe parcursul anului şcolar. La fiecare "masă de joc" se va afla câte un reprezentant al fiecărei echipe, de acelaşi nivel (un criteriu ar putea fi media elevului la materia respectivă). Pentru fiecare masă de joc sunt necesare: fişe cu întrebări, fişe cu răspunsuri, cartonaşe numerotate, numărul lor fiind acelaşi cu numărul întrebărilor de pe fişă. Această metodă este potrivită unei lecţii de recapitulare. Cu TGT recapitularea devine mult mai captivantă, elevii vor pune întrebări profesorului în legătură cu itemii din fişă care nu au fost pe deplin clarificaţi. Prin această metodă elevii îşi exersează capacităţile de comunicare.

***Harta cognitivă*** ("Conceptual maps") reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învăţare, cercetare, aplicabilă la toate nivelurile şi la toate disciplinele. Esenţa cunoaşterii constă în modul în care sunt structurate cunoştinţele. Important nu este cât cunoşti, ci relaţiile care se stabilesc între cunoştinţele asimilate.

Performanța depinde de modul în care individul îşi organizează experiența, ideile.

Un potențial instrument de captare a aspectelor importante ale acestor interrelații conceptuale îl constituie hărțile conceptuale. Pentru a construi o hartă conceptuală se realizează o listă cu 10-15 concepte cheie sau idei despre ceea ce ne interesează şi câteva exemple. Pornind de la o singură listă se pot realiza mai multe hărți conceptuale.

Etape în crearea unei hărți conceptuale:

1. Se transcrie fiecare concept/ idee şi fiecare exemplu pe o foaie.
2. Se aranjează mai întâi conceptele generale, iar celelalte mai jos - încă nu se trec exemplele.
3. Se pot adăuga şi alte concepte pentru a uşura înțelegerea şi pentru a le explica mai bine pe cele existente.
4. Se trasează linii de la conceptele de sus către cele de jos cu care relaționează.
5. Se scrie câte un cuvânt pentru a explica relația dintre conceptele conexate.
6. Se trec exemplele sub conceptul de care aparțin.
7. Se copiază rezultatul obținut, realizând harta conceptuală pe o foaie de hârtie.

Avantaje: are ca rezultat un produs concret, oferă posibilitatea de cooperare între profesor-elev, elev-elev, identifică obstacolele, punctele tari, resursele personale, valorile şi credințele.

***Tehnica Florii de nufăr*** (Lotus blossom tehnique)- presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele opt idei centrale care se construiesc în jurul ei, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele opt idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină teme principale, pentru alte opt flori de nufăr. Pentru fiecare dintre aceste noi teme centrale se vor construi câte alte opt idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni şi concepte noi.

Avantaje: este o metodă ce se poate folosi cu succes în grup, se poate aplica ca un exercițiu de stimulare a creativității, dar şi pentru evaluare.

***Metoda Brainstorming*** (sau *Asaltul de idei*, *Furtună în creier*). Este o metodă de dezvoltare a creativității prin care se generează cât mai multe idei, fără teama de a greşi, deoarece totul este acceptat. Urmăreşte dezvoltarea imaginației, spontaneității, toleranței la elevi.

Etape: alegerea temei, exprimarea tuturor ideilor (chiar trăsnite/ neobişnuite), notarea tuturor ideilor, combinarea lor şi gruparea pe categorii, analiza critică, dezvoltarea şi selectarea ideilor originale. Brainstormingul se desfăşoară în cadrul unui grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogene din punct de vedere al pregătirii, sub coordonarea unui

moderator, care îndeplineşte rolul atât de animator cât şi de mediator. Durata optimă este de 20- 45 de minute.

Această metodă dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă; dezvoltă creativitatea; stimulează participarea activă şi crează posibilitatea contagiunii ideilor; aplicabilitate largă, aproape în toate domeniile.

***Metoda Pălăriilor gânditoare***. Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Elevii sunt împărțiți în şase grupe pentru şase pălării. Împărțirea elevilor depinde de materialul studiat. Pentru succesul acestei metode este important ca materialul didactic să fie bogat în conținut, iar pălăriile să fie colorate, ca să îi atragă pe elevi.

*Pălăria albastră*- este liderul, conduce activitatea. Este pălăria responsabilă cu controlul discuțiilor, extrage concluzii- **clarifică/ alege soluția corectă**.

*Pălăria albă*- deține informații despre tema pusă în discuție, face conexiuni, oferă informația exact cum a primit- o. Este neutră, participanții sunt învățați să gândească obiectiv- **deține informații exacte**.

*Pălăria roşie*- îşi exprimă emoțiile, sentimentele, supărarea, față de personajele întâlnite, nu se justifică- **transmite emoții**.

*Pălăria neagră*- este criticul, prezintă posibilele riscuri, greşeli la soluțiile propuse, exprimă doar judecăți negative- **este pesimistul**.

*Pălăria verde*- oferă soluții alternative, idei noi- **generează noi idei.** Gândirea laterală îi este specifică.

*Pălăria galbenă*- este creatorul, simbolul gândirii pozitive şi constructive, explorează optimist posibilitățile, crează finalul- **efortul aduce beneficii.** Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori şi să- şi prezinte perspectiva în funcție de culoarea pălării pe care o poartă. Nu pălăria în sine contează ci ceea ce reprezintă ea.

Avantajul acestei metode este acela că dezvoltă competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice şi inteligenței interpersonale

***Metoda Philips 6/6***. Se aplică numai în cazul în care o problemă trebuie analizată din mai multe puncte de vedere, când o problemă are mai multe solouții posibile. În cadrul acestei metode se formează grupuri de câte şase persoane care dezbat timp de şase minute o problemă studiată. Metoda oferă posibiltatea participării la dezbateri, la găsirea de soluții, la alegerea celei mai potrivite strategii de lucru.

Avantajele metodei Philips 6/ 6sunt similare brainstormingului şi tehnicii 6/ 3/ 5, în ceea ce

priveşte facilitarea comunicării, obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ şi prin stimularea imaginației tuturor participanților.

***Tehnica 6/3/5*** - (metoda brainwriting). Există şase membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte trei soluții fiecare, la o problemă dată, timp de cinci minute (însumând 108 răspunsuri, în 30 minute, în fiecare grup). Această metodă îmbină activitățile individuale cu cele colective. Pentru problema dată, fiecare dintre cei şase participanți, au de notat pe o foaie trei soluții în tabelul cu trei coloane, într-un timp maxim de cinci minute. Foile migrează apoi de la stânga la dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citeşte soluțiile deja notate şi încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le şi îmbunătățindu-le continuu. Ultima fază presupune centralizarea datelor obținute, se discută şi se apreciază rezultatele. Din

Avantajele aplicării tehnicii 6/3/5: elevii mai puțin comunicativi au posibilitatea de a-şi exprima punctele de vedere, îmbină munca individuală cu cea colectivă, are caracter formativ-educativ dezvoltând atât procesele psihice superioare (de exemplu gândirea cu operațiile ei), cât şi imaginația, creativitatea.

***Tehnica Focus-group*** este o metodă complexă şi eficientă ce presupune o discuție focalizată ce tinde să ofere cât mai multe informații despre o problemă dată. Focus- grupul urmăreşte mai mult colectarea de date şi analiza procesului de influențare a opiniilor în cadru grupului.

Modalități de lucru: presupune obținerea unui evantai mai larg de informații, grupul numărul unu discută liber problema în cauză şi extrag concluziile- grupul numărul doi discută liber aceeaşi problemă până când epuizează subiectul, grupul numărul unu îşi prezintă concluziile şi se face o dezbatere.

Avantaje: apropie participanții şi dezvoltă plăcerea de a purta o discuție, impune un climat pozitiv de discuție şi dezvoltă strategii naturale de comunicare.

***Metoda Frisco*** - metodă ce are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific abordând o problemă din mai multe perspective. Această metodă se desfăşoară în patru etape:

1. Se propune spre analiză o situație problemă.
2. Se stabilesc rolurile: conservatorul, exuberantul, pesimistul şi optimistul.
3. Are loc o dezbatere colectivă în care:
   - **conservatorul** apreciază meritele situațiilor vechi, fără a exclude posibilitatea unor îmbunătățiri;

- **exuberantul** emite idei aparent imposibil de aplicat în practică;
- **pesimistul** va relua aspectele nefaste ale îmbunătățirilor aduse;
- **optimistul** va găsi posibilități de realizare a soluțiilor propuse de exuberant.

4. Se formulează concluziile şi se sistematizează ideile emise.

Această metodă prezintă următoarele avantaje: posibilitatea inversării rolurilor între participanți, dezvoltă competențele inteligenței lingvistice şi logice.

***Metoda Sinelg*** este o metodă de menținere a implicării active a gândirii elevilor în învățarea unui text, de monitorizare a gradului de înțelegere a unui conținut, idei; de învățare eficientă. Înainte de a începe lectura textului, elevilor li se cere să noteze tot ce ştie în legătură cu tema respectivă. Profesorul intervine pentru a direcționa gândirea elevilor asupra unor aspecte la care ei nu s-au gândit.

În timpul lecturii textului elevii trebuie să facă pe marginea lui semne care au următoarea semnificație:

| V (ceea ce ştiu deja) | - (este diferit de ceea ce ştiu) | + (informația este nouă) | ? (idei confuze) |
|---|---|---|---|
| | | | |

***Explozia stelară*** (*Starbursting*)- metodă de dezvoltare a creativității similară brainstormingului.

În centrul stelei se va trece problema ce urmează a fi dezbătută. Se trece pe o foaie de hârtie sarcina propusă şi se înşiră în jurul ei cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Aceste întrebări pot genera altele la rândul lor, care cer o mai mare concentrare. Se lucrează în grupuri. Membrii grupurilor alcătuiesc o listă cu cât mai multe întrebări şi cât mai diverse. Se apreciază munca în echipă şi elaborarea celor mai interesante idei.

***Metoda Cubului*** este o strategie care facilitează analiza unui subiect din puncte de vedere diferite şi poate fi folosită în orice moment al lecției. Această metodă oferă elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta competențele necesare unor abordări complexe.

Modalități de lucru: se realizează un cub ale cărui fețe se pot acoperi cu hârtie de culori diferite, fiecare față a cubului are una dintre următoarele sarcini: *Descrie* (un obiect), *Compară* (cu ceva similar), *Analizează (*din ce este făcut, ce conține), *Asociază* (cu ce seamănă, obiecte/ concepte/ idei asemănătoare), *Aplică* (la ce se poate folosi), *Argumentează* (pro sau contra folosind argumente logice). În rezolvarea acestor sarcini trebuie pornit de la simplu la complex, de la general

la abstract. Elevii trebuie să descrie în 2- 4 minute subiectul lecției după modelul de mai sus. Forma finală se poate scrie pe tablă.

Avantajele pe care această metodă le dezvoltă sunt: munca în echipă, implicarea tuturor elevilor.

***Metoda Ciorchinelui*** este o metodă prin care se stimulează evidențierea conexiunilor între idei; o modalitate de a analiza asociații noi de idei sau de a relua noi sensuri ale ideilor.

Paşi: se scrie un cuvânt/ o propoziție nucleu în mijlocul tablei; în jur se scriu cuvinte care au legătură cu tema propusă; se leagă ideile/ cuvintele propuse cu nucleul prin trasarea unor linii care vor evidenția conexiunile dintre idei; se scriu toate ideile care vin în minte în legătură cu tema propusă, până la expirarea timpului alocat.

***Tehnica Acvariului*** (Fishbowl) presupune extinderea rolului observatorului în grupurile de interacțiune didactică.

Modalități de realizare: scaunele din încăpere se aşază sub forma a două cercuri concentrice înainte ca elevii să intre în clasă. Ei îşi pot alege locul unde să se aşeze. Cei din cercul interior primesc 8-10 minute pentru a discuta o temă propusă. În discuție se clarifică nelămuririle legate de temă şi se consolidează. Orice idee trebuie sprijinită pe argumente. Ceilalți pot fi de acord sau nu cu cel care vorbeşte, susținându-şi poziția prin argumente. Cei din cercul exterior, ascultă/ observă ce se discută în cercul interior. Observațiile se fac în scris pe baza unei fişe (se observă relația dintre cei care discută, conflictele apărute, emoțiile, strategiile de discuție).

Elevii pot schimba rolurile în cerc, dar este indicat ca tema de discuție să se schimbe. Rolul profesorului poate fi unul foarte variat: observator, participant, consultant, suporter, arbitru, ghid, facilitator etc. Avantajele acestei metode pot fi: asigură un mediu controlat de discuție, permite schimbarea "programată" a perspectivei asupra rolului unui membru al grupului.

### 3.3. Noi tendințe în metodologia didactică

Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei față de situațiile şi exigențele noi şi complexe ale învățământului contemporan. O metodă nu este bună sau rea în sine, ci depinde foarte mult de competențele cadrului didactic de a o aplica în funcție de nivelul de înțelegere al elevilor şi de a o adapta la o anumită realitate care o poate face mai mult sau mai puțin eficientă. Pe lângă adecvarea externă ca indicator al pertinenței metodei, se adaugă congruența secvențelor care o compun, dar şi alternanța între metode sau între un procedeu şi o metodă.

Tendințele în metodologia didactică sunt (vezi C. Cucoş, 2006):

- " punerea în practică a noilor metode şi procedee de instruire care să soluționeze adecvat

situațiile de învățare (folosirea metodelor de tip brainstorming);

- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; fructificarea dimensiunii şi aspectelor "calitative" ale metodei;

- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele raționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional pe axa profesor- elevi sau pe direcția elevi- elevi; întărirea dreptului elevului de a învăța prin participare;

- accentuarea tendinței formativ- educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare şi de identificare a cunoştințelor, şi nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoeducație permanentă; promovarea unor metode care îi ajută efectiv pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea existentă (p. 288- 289).

"*În istoria învățământului nu se cunoaşte nicio metodă care să fi rămas aceeaşi. De-a lungul timpului, fiecare metodă a suferit mai mult sau mai puțin transformări, atât sub aspectul formei cât şi sub cel al conținutului, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire. Prin caracterul ei dinamic, metodologia didactică a fost permanent deschisă cercetărilor, experimentelor, inovației şi creației. În toate timpurile, învățământul a fost preocupat de elaborarea unor modalități mai bune de transmitere şi asimilare a valorilor culturii, a experiențelor umane celor mai înaintate. Transformările progresive prin care a trecut învățământul au impus o evoluție ascendentă. Au existat unele metode care nu au făcut față schimbării şi au fost abandonate, şi altele mai elaborate, care au fost supuse înnoirii, concomitent s- au constituit şi tehnici noi de instruire. Pretutindeni se consideră că* "… destinul unei reforme (şcolare) şi rezultatele ei efective nu sunt în funcție doar de felurile care o animă şi nici doar de caracterul adecvat al noilor structuri administrative şi şcolare puse în serviciul acestor feluri.

Încă o dată şi într-o măsură preponderentă- sublinia Jean Piaget (1972)- succesele depind de metodele pedagogice şi chiar şi cea mai bună planificare este neviabilă dacă ea nu comportă o înnoire metodologică concomitentă cu cea tehnologică (apud Ioan Cerghit, 2006). Schimbările educaționale progresive, dar izolate, apărute în sistemul de educație şcolară nu fac altceva decât să cauzeze o dezechilibrare generală (p. 54). Prin urmare, întregul proces instructiv-educativ şcolar rămâne deschis aplicării unor metode mai eficiente de instruire.

Faptul că înnoirea metodologiei este un proces continuu, nu înseamnă că ea cunoaşte doar o singură şi unică orientare şi anume orientarea unidirecțională. Dimpotrivă, ea are la bază o

dezvoltare plurifuncțională cu suficiente deschideri spre aspectele cantitative şi calitative ale activității didactice.

În această privință Ioan Cerghit (2006) susține că există două orientări fundamentale şi anume:

- una *cantitativă* care se referă la tendința de multiplicare şi diversificare a metodelor,

- a doua *calitativă* care se referă la înnoirea şi modernizarea metodelor, dar şi la gradul de deschidere al acestora (p. 58).

Orientarea de ordin cantitativ înclină mai degrabă spre uniformizarea învățării şi predării, spre extinderea în mod mecanic a aplicării unora şi aceloraşi metode. Trebuie subliniat faptul că există o mare diversitate de moduri în care copiii şi tinerii învață în şcoală dar şi în afara şcolii. Din acest punct de vedere nicio situație de învățare nu seamănă cu alta deoarece învățarea este un act personal, care aparține fiecărui individ în parte. Orice copil, adolescent sau tânăr este unic în felul său, prin urmare fiecare activitate/ acțiune de învățare este unică şi diferă de la elev la elev. Nicio metodă nu este singurul şi unicul mod eficient în care s-ar putea proceda într-o situație de învățare. Niciunei metode nu i se poate acorda valoare absolută, ea nu poate fi la fel de eficace pentru toți elevii. Dacă o metodă este considerată bună pentru unii elevii nu este în mod necesar bună şi pentru alții. Fiecare metodă reprezintă doar o posibilitate între alte posibilități de predare/ învățare; fiecare metodă reprezintă o nouă încercare pentru a găsi o cale eficientă de învățare.

Aplicarea diversificată a metodelor uşurează trecerea cu rapiditate de la o activitate la alta, de la un nivel cognitiv la altul. Varietatea oferă individului şanse multiple, punându-l în situația de a-şi atinge performanța maximă la care poate ajunge. Diversitatea previne şi înlătură monotonia şi plictiseala, oboseala şi riscurile unei scăderi a randamentului în activitatea de pregătire teoretică şi practică, face învățarea individuală mai atractivă, impune o mai mare răspundere atât din partea profesorului cât şi din partea elevilor. Varietatea metodelor ajută şi la diversificarea relațiilor profesor - elevi, elevi - elevi, elevi - echipă, elevi - colectiv şi multiplică rolurile pe care ei şi le pot asuma în procesul de învățământ.

Diversitatea metodelor şi procedeelor practicate nu ajută doar elevul, ci îmbogățeşte în mod considerabil şi exprienţa didactică a profesorului; îi oferă o gamă mai largă de alternative şi posibile alegeri; posibilitatea de a lua decizia cea mai adecvată; adoptarea soluției optime pentru o situație sau alta de învățare. Evoluțiile cu rezonanțe calitative se referă la concepții metodologice de ansamblu sau la moduri generale de abordare a procedurilor didactice (acest punct de vedere este tratat în cadrul metodelor activ-participative).

### 3.4. Modele ale predării şi implicațiile lor în procesul didactic.

**Aplicații**

1. Educatorul, doar transmițător de cunoştințe, poate fi cu uşurință înlocuit de mass-media sau alte surse bibliografice. Unicitatea şi eficiența sa constă în capacitatea sa de (re)construire a relației educaționale, fapt ce implică permanent remodelarea propriei personalități pentru a corespunde ca partener autentic al elevului.

*Proiectați o secvență didactică având la bază perspective de analiză diferite şi reflectați asupra ponderii lor în învățământul actual:*

- *predarea în sens tradițional;*
- *predarea ca succes;*
- *predarea ca activitate intențională;*
- *predarea ca activitate normativă;*
- *predarea ca management al învățării;*
- *predarea ca act de comunicare pedagogică.*

2. În contextul şcolii moderne, profesorul este nevoit să-şi pună întrebări pentru a construi strategii flexibile de adaptare la schimbările spectaculoase petrecute, într-un ritm alert, atât pe plan intern, cât şi pe plan extern.

*Formulați zece întrebări cheie pe care profesorul le poate formula înainte de a proiecta şi susține o lecție eficientă.*

3. Realizați harta cognitivă a conceptului de predare respectând următoarele etape în crearea acesteia:

- Se transcrie fiecare concept/ idee şi fiecare exemplu pe o foaie.
- Se aranjează mai întâi conceptele generale, iar celelalte mai jos - încă nu se trec exemplele.
- Se pot adăuga şi alte concepte pentru a uşura înțelegerea şi pentru a le explica mai bine pe cele existente.
- Se trasează linii de la conceptele de sus către cele de jos cu care relaționează.
- Se scrie câte un cuvânt pentru a explica relația dintre conceptele conexate
- Se trec exemplele sub conceptul de care aparțin.
- Se copiază rezultatul obținut, realizând harta conceptuală pe o foaie de hârtie.

4. Argumentați *rolul stilului comunicativ al profesorului* în obținerea performativității intervenției sale asupra elevilor.

5. Identificați *categoria din care fac parte următoarele metode:*

- instruire asistată de calculator;
- metode de modelare;
- observația sistematică;
- experimentul;
- metode demonstrative;
- metoda exercițiului;
- metoda studiului de caz;
- proiectul sau tema de cercetare-acțiune;
- învățarea prin cercetarea documentelor;
- metoda jocurilor;
- metoda învățarii cu fişele.

6. În categoria metodelor activ-participative sunt incluse toate acele metode care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, *learning by doing* (învățare prin acțiune), învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu cartea, învățare prin cercetare, realizare de lucruri practice, exerciții de creație etc.

*Precizați câteva procese şi operații mintale dezvoltate la elevi prin intermediul aplicării metodelor activ-participative.*

7. Metoda exercițiului presupune o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic şi care determină apariția unor componente acționale ale elevilor. Această metodă ajută la consolidarea deprinderilor, adâncirea înțelegerii noțiunilor/teoriilor învățate, dezvoltarea operațiilor mintale, prevenirea uitării şi evitarea tendințelor de confuzie, dezvoltarea unor trăsături morale, de voință şi de caracter.

*Formulați cerințe şi condiții în utilizarea exercițiului.*

8. În realizarea studiului de caz se parcurg mai multe etape dintre care amintim: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanşarea situației, precizarea

obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluții, discutarea consecințelor soluțiilor găsite, stabilirea concluziilor generale şi aplicarea alternativelor găsite în viața reală. *Stabiliți avantajele utilizării metodei studiului de caz şi factorii care influențează aplicarea ei eficientă.*

9. Pentru a evidenția avantajele metodei SINELG (tehnică de lectură interogativă/analitică a unui text, care permite celui care învață să citească şi să înțeleagă în mod activ şi pragmatic un anumit conținut), vă rugăm să respectați următoarele instrucțiuni:

*a. Citiți cu atenție şi puneți pe marginea textului de mai jos următoarele semne:*

- „V" dacă informația citită confirmă ceea ce ştiați despre învățarea constructivistă;
- „–" dacă o informație citită contrazice sau diferă de ceea ce ştiați în legătură cu această temă;
- „+" dacă o informație citită este nouă pentru dumneavoastră;
- „?" dacă o informație citită este confuză sau necesită o documentare suplimentară pentru dumneavoastră.

*Notele definitorii ale învățării din perspectiva constructivistă sunt:*

- *constructivismul consideră învățarea ca pe o construcție proprie;*
- *elevii învață prin implicare şi participare directă, interactivă, nu doar de la profesor;*
- *elevii influențează ei înşişi comportamentul şi dispoziția profesorului;*
- *lecția este o punere în scenă, în care fiecare joacă câte un rol, în care elevii învață mult unii de la alții;*
- *se observă de multe ori, ceea ce se numeşte „efectul de fluture": o exclamație, o propoziție care întrerupe discuția, modifică radical cursul acesteia, atmosfera şi modul de desfăşurare în continuare a activității (H. Siebert, 2001, p. 47);*
- *profesorul are el însuşi rol de cursant şi de observator;*
- *ştiința profesorului este o ofertă, este una din resursele în obținerea de cunoştințe;*
- *profesorul pune elevul în centrul unor experiențe de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, participare activă la procesul de construire a cunoaşterii;*
- *profesorul îşi poate stimula elevii să se îndoiască de lucrurile "indiscutabile";*
- *profesorul încurajează dezvoltarea gândirii transversale;*
- *sunt create situații stimulatoare care să genereze curiozitate şi motivație intrinsecă;*
- *calitatea "punerii în scenă" a conținutului didactic de către profesor depinde de mai mulți factori: momentul în care se desfăşoară cursul, condițiile ambientale, amenajarea spațiului etc;*
- *cursanților li se lasă timp pentru pauze de gândire, şi de relaxare;*

- *tema şi materia de predare nu sunt identice cu un anumit conținut al învățării; conținuturile sunt constructele elevilor: ei atribuie unei teme o semnificație; leagă această temă cu alte conținuturi ale memoriei;*

- *metodele şi principiile predării constructiviste sprijină învățarea autonomă, activă, situațională.*

*b. După ce ați încheiat lectura, completați tabelul următor:*

| **V**<br>**(ceea ce ştiu deja)** | **–**<br>**(ceea ce este diferit sau contrazice de ceea ce ştiu)** | **+**<br>**(informația este nouă)** | **?**<br>**(idei care necesită întrebări sau clarificări)** |
|---|---|---|---|
| | | | |

*c. Discutați despre cunoştințe noi/cunoştințe anterioare, confirmări/ infirmări, modalități de lucru aplicate la clasă / modalități de lucru omise la clasă pe baza textului citit.*

## 4. CONSTRUCTIVISMUL - O NOUĂ PARADIGMĂ ÎN PREDARE-ÎNVĂȚARE

| COMPETENȚE SPECIFICE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **1. Competențe privind cunoaşterea şi înțelegerea** | • Identificarea problematicilor fundamentale care vizează domeniul constructivismului, ca paradigmă în predare-învățare |
| **2. Competențe în domeniul explicării şi interpretării** | • Analiza aspectelor problematice în problemele metodelor constructiviste de predare-învățare |
| **3. Competențe instrumental - aplicative** | • Investigarea metodelor constructiviste de predare şi învățare<br>• Investigarea tipurilor de avantaje/dezavantaje care apar în utilizarea metodelor de tip constructivist în activitățile de predare-învățare |
| **4. Competențe atitudinale** | • Asumarea unei atitudini reflexive în derularea activităților didactice |

| OBIECTIVELE DISCIPLINEI | |
|---|---|
| **Obiectivele cursului** | **Obiectivele activităților aplicative (seminar, laborator, proiect)** |
| ▪ Să utilizeze corect teoriile şi conceptele cu care operează<br>▪ Să furnizeze o viziune globală şi relevantă asupra ştiințelor educațieişi metodologiei didactice în constructivism | ▪ Să analizeze spectrul metodelor constructiviste de predare-învățare<br>▪ Să exerseze modalități de aplicare a metodelor constructiviste în activitatea didactică la clasă |

**Conținutul disciplinei** (capitolele cursului, etapele proiectului, temele seminariilor şi laboratoarelor)

| **Activitatea** | **Titlul capitolului, denumirea etapei, tema seminarului** | **Numărul de ore** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| **CURS** | ▪ Despre constructivism: principii şi concepte centrale, constructivismul în pedagogie<br>▪ Constructivismul în învățare: motivații şi activități ale învățării<br>▪ Metode constructiviste de predare-învățare: prezentare, analize, avantaje, dezavantaje, aplicabilitate. | 1<br>1<br>4 |
| **SEMINAR** | ▪ Delimitări conceptuale: analiza premiselor constructiviste<br>▪ Analize pe marginea constructivismului: dezbateri<br>▪ Utilizarea metodelor constructiviste în activitatea de predare-învățare. Aplicații | 4<br>2<br>6 |

**CRITERII DE EVALUARE**

| **Evaluările considerate pentru stabilirea notei finale:** | **Ponderea evaluării în nota finală, %** |
|---|---|
| • Media notelor acordate la seminar | **-** |
| • Notele acordate pentru temele de casă, referate, eseuri, traduceri, studii de caz | **40%** |
| • Nota acordată la examinarea finală | **60%** |
| • Alte note | **-** |
| **Modalitatea de examinare finală:** portofoliu de evaluare | |
| **Cerințele minime de promovare** | **Cerințele maxime de promovare** |
| - frecventarea orelor de seminar;<br>- conceperea portofoliului; | - prezentarea etapelor de derulare a portofoliului;<br>- prezentarea analizei rezultatelor din perspectiva obiectivelor propuse;<br>- prezentarea unor concluzii pertinente;<br>- rezultatele portofoliului. |

**4.1. Despre constructivism: principii şi concepte centrale, constructivismul în pedagogie**

**Definirea conceptului**

Paradigma constructivismului este aprofundată în ştiințele neuronale, este ancorată în ştiințele sociale, este extinsă prin teoriile emoționale (vezi H Siebert, 2001, p. 22-23).

Aşa cum afirmă autorul menționat anterior,"*gândirea constructivistă pare a fi la modă într-o epocă în care certitudinile şi adevărurile tradiționale devin fragile şi discutabile. Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sunt sisteme operaționale închise, autoreferențiale, autopoietice. Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial şi cognitiv. Suntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive şi emoționale formate în decursul existenței noastre istorice. Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă împărtăşită şi de ceilalți care s-a dovedit utilă şi pe parcursul vieții*" (după H Siebert, 2001, p.16).

În perspectiva constructivismului, învățarea este văzută în următoarele concepte centrale:

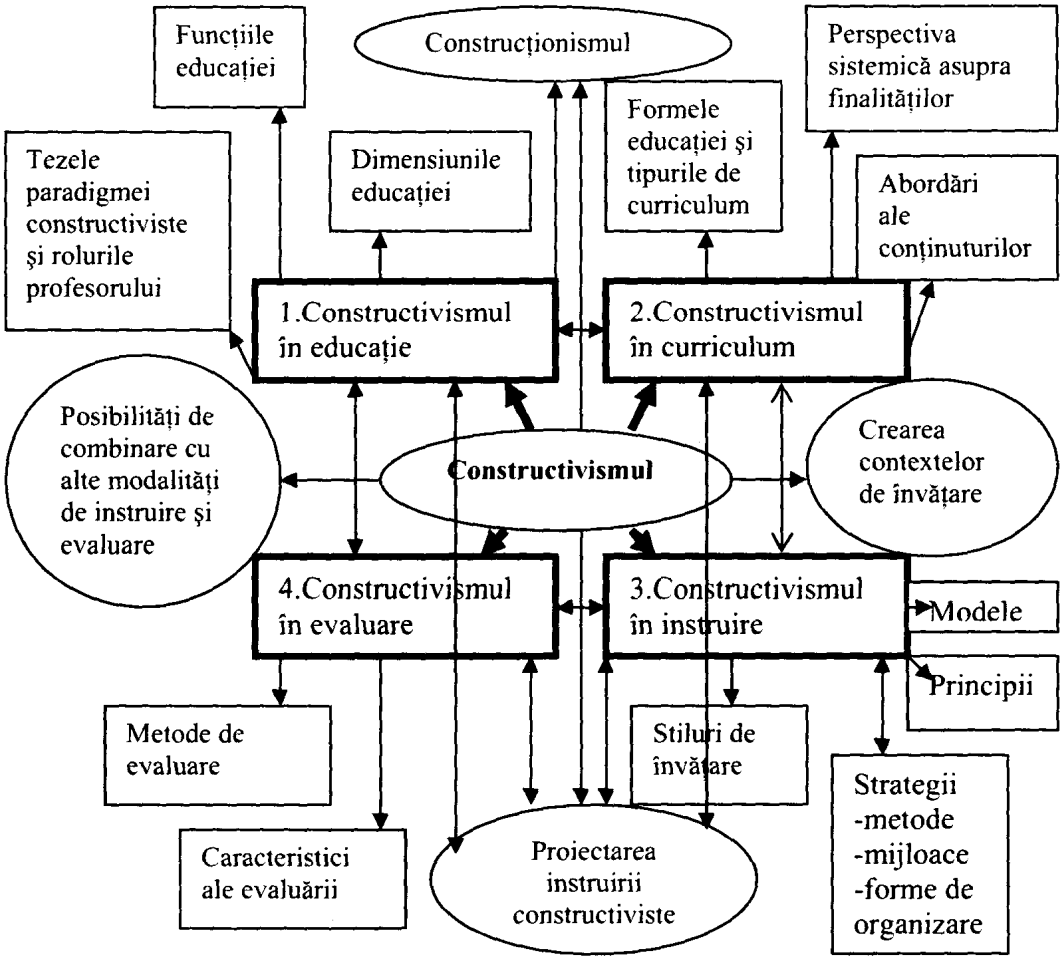
- percepție a diferenței;
- perturbare;
- observare de gradul doi;
- reframing;
- asociabilitate;
- deviere.

Constructivismul reprezintă una din alternativele metodologice de instruire a elevilor. Pedagogia constructivistă se constituie/reprezintă (ca) o altemativă mai ales la nivel metodologic, al practicii educaționale.

Punctul central prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului în pedagogie îl reprezintă *învățarea,* şi, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe şi soluții aplicative şi în domeniul instruirii.

Modalitățile de aplicare a constructivismului în practica instruinii au generat extinderi în sistem: pentru întreaga activitate educațională, pentru conceperea curriculumului şcolar şi extraşcolar şi pentru activitatea de evaluare didactică. (vezi E. Frăsineanu, p. 72, în E. Joița coord, 2007).

Figura de mai jos pune în evidență influențele sau consecințele pe care modelul constructivist le are asupra domeniului educațional şi componentelor pedagogiei:




*Organizator grafic Constructivismul în Pedagogie*

(după E. Frăsineanu, *Constructivismul în pedagogie*. În*: Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii,* 2007, p. 73)

Încercând să descriem perspectiva constructivistă în comparație cu cea tradițională, de transmitere, subliniem următoarele elemente definitorii pentru acest model:

- constructivismul consideră învățarea ca pe o construcție proprie;
- elevii învață prin implicare şi participare directă, interactivă, nu doar de la profesor;
- elevii influențează ei înşişi comportamentul şi dispoziția profesorului;
- lecția este o punere în scenă, în care fiecare joacă câte un rol, în care elevii învață mult unii de la alții;
- se observă de multe ori, ceea ce se numeşte "efectul de fluture": *o exclamație o propoziție care întrerupe discuția, modifică radical cursul acesteia, atmosfera şi modul de desfăşurare în continuare a activității* (vezi H. Siebert, 2001, p. 47);

- profesorul nu este considerat expert şi organizator al proceselor de învățare, ci este chiar parte a acestor procese, parte a sistemului de instruire;

- profesorul are el însuşi rol de cursant şi de observator;

- ştiința profesorului este o *ofertă*, este una din resursele în obținerea de cunoştințe;

- profesorul pune elevul în centrul unor experiențe de învățare care favorizează gândirea, acțiunea independentă, participare activă la procesul de construire a cunoaşterii;

- profesorul îşi poate stimula elevii să se îndoiască de lucrurile "indiscutabile";

- profesorul încurajează dezvoltarea gândirii transversale;

- învățarea este considerată o deschidere de noi posibilități". Nu există doar o soluție corectă ci mai multe soluții posibile şi temporare (vezi H. Siebert, 2001, p. 46-54);

- scopul muncii de formare este stimularea curiozității;

- sunt create situații stimulatoare care să genereze curiozitate şi motivație intrisnsecă;

- calitatea "punerii în scenă" depinde de mai mulți factori: momentul în care se desfăşoară cursul, condițiile ambientale, amenajarea spațiului etc;

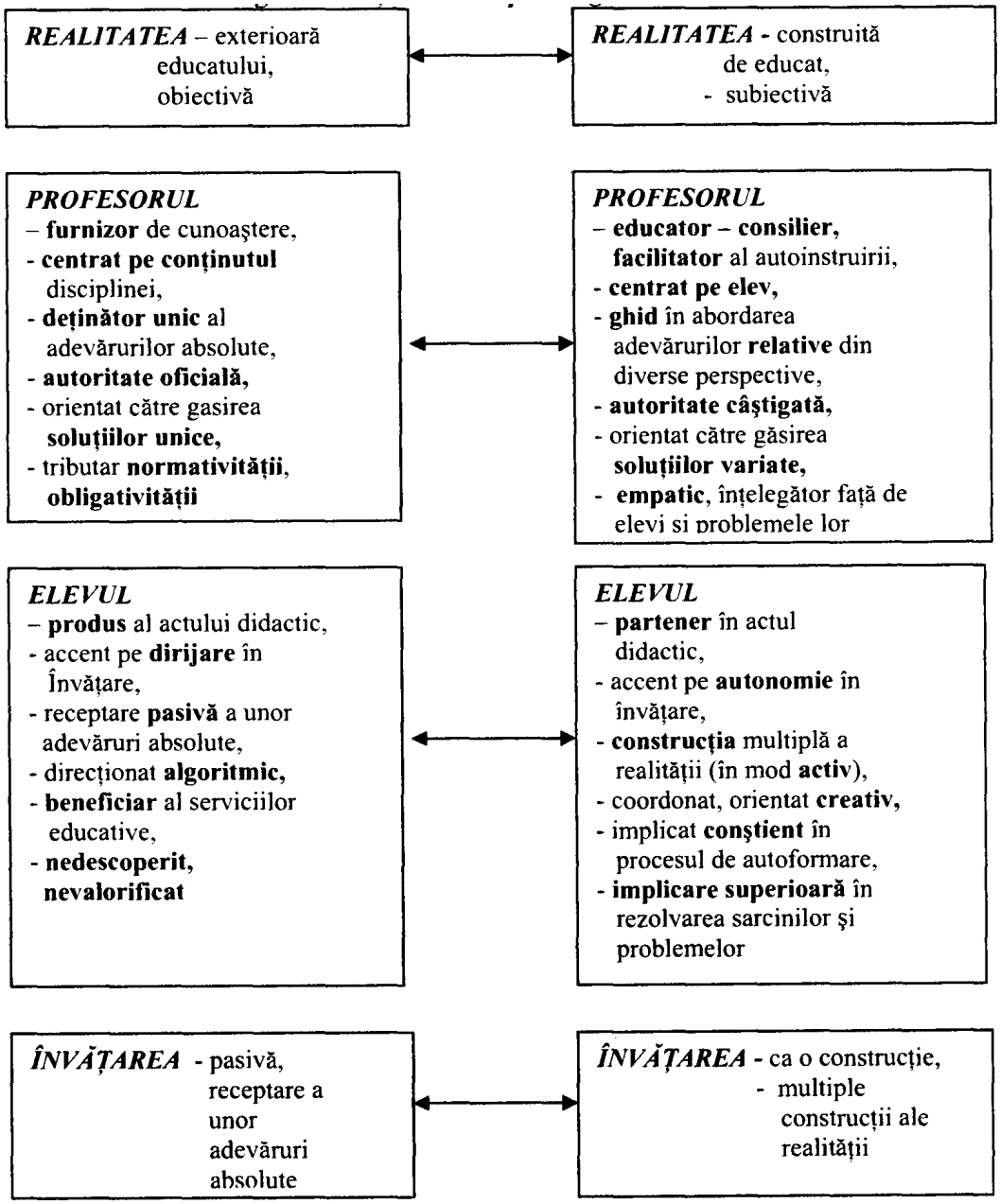
- cursanților li se lasă timp pentru pauze de gândire şi de relaxare;

- tema şi materia de predare nu sunt identice cu un anumit conținut al învățării. Conținuturile sunt constructele elevilor: ei atribuie unei teme o semnificație. Leagă această temă cu alte conținuturi ale memoriei;

- în timpul orelor, profesorii au datoria de a pune la dispoziția elevilor, contexte;

- metodele şi principiile predării constructiviste sprijină învățarea autonomă, activă, situațională.

Redăm în figura de mai jos, o imagine sugestivă a ceea ce înseamnă paradigma tradițională şi cea constructivistă, în concepte funadamentale:


REALITATEA – exterioară educatului, obiectivă
REALITATEA - construită de educat, - subiectivă
PROFESORUL – furnizor de cunoaştere, - centrat pe conținutul disciplinei, - deținător unic al adevărurilor absolute, - autoritate oficială, - orientat către gasirea soluțiilor unice, - tributar normativității, obligativității
PROFESORUL – educator – consilier, facilitator al autoinstruirii, - centrat pe elev, - ghid în abordarea adevărurilor relative din diverse perspective, - autoritate câştigată, - orientat către găsirea soluțiilor variate, - empatic, înțelegător față de elevi si problemele lor
ELEVUL – produs al actului didactic, - accent pe dirijare în Învățare, - receptare pasivă a unor adevăruri absolute, - direcționat algoritmic, - beneficiar al serviciilor educative, - nedescoperit, nevalorificat
ELEVUL – partener în actul didactic, - accent pe autonomie în învățare, - construcția multiplă a realității (în mod activ), - coordonat, orientat creativ, - implicat conştient în procesul de autoformare, - implicare superioară în rezolvarea sarcinilor şi problemelor
ÎNVĂȚAREA - pasivă, receptare a unor adevăruri absolute
ÎNVĂȚAREA - ca o construcție, - multiple construcții ale realității

*Paradigma tradițională versus paradigma constructivistă*

(după E. Frăsineanu, *Constructivismul în pedagogie*. În: *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii*, 2007, p. 74)

### 4.2. Constructivismul în învățare şi predare: motivații şi activități ale învățării

A construi învățarea înseamnă a antrena, deopotrivă elementele cognitive interne, cât şi elementele contextuale. Elevul are un rol central în învățare, el formulează întrebări, răspunsuri, argumentează el produce conflictele cognitive.

În sinteză *Învățarea constructivistă* se poate descrie şi explica în următoarele idei principale (după M. Ştefan, 2007, în E. Joița (coord.) *Profesorul şi alternativa constructivistă a învățării*, 2007):

- „este un proces în evoluție continuă, subiectiv, influențat şi sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experiențe proprii, reflecții sau relatări verbale" (E. Joița, 2007);

- „ideile noi se descoperă prin căutare şi prelucrarea altor idei în stil propriu, sau prin rezolvarea unui conflict cognitiv între acestea sau între experiențe cognitive";

- „cunoaşterea este construită prin interpretarea realității, prin construirea semnificațiilor proprii, structurare individuală sau în grup, încercări greşite, experiențe autentice etc.";

- construirea cunoaşterii presupune interpretări personale ale experiențelor, care sunt în continuă transformare, modificare, restructurare, conectare la noile date prin acomodare în cele vechi;

- "este un proces de interiorizare a modului de cunoaştere; înțelegerea este experiențială, este subiectivă, interactivă, colaborativă, bazată pe posibilitatea de reprezentare multiplă, pe activitate autentică";

- cunoaşterea este legată de experiența anterioară, de structurile şi semnificațiile deja asimilate; de procedurile şi criteriile de interpretare, de contextul multiplu în care are loc, de nivelul cooperării cu alții, de situațiile efective în care e pus elevul, de condițiile date" (vezi M. Ştefan, p. 95-96, În: E. Joița (coord.), *Profesorul şi alternativa constructivistă a învățării*, 2007).

- „elevul este agent activ în învățare, prin experiențele sale, prin faptul că prelucrează şi receptează informațiile, şi nu doar le receptează";

- „elevul produce experiențele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive, cu greşelile, el reinterpretează, reformulează, îşi construieşte propria învățare";

- comportamentul de învățare este unul caracterizat prin curiozitate, autonomie, inițiativă, cooperare, flexibilitate;

- „elevul îşi construieşte o anume imagine asupra realității problemei, situației."

- contactul direct (interacțiunea directă) a elevului cu realitatea reprezintă condiția necesară care determină reuşita învățării; este vorba despre interacțiunea directă a elevului cu situația, cu contextul, pentru punerea elevului în situația de a înțelege singur, de a prelucra singur, într-un mod propriu, cunoaşterea;

- „învățarea constructivistă implică şi aportul educației nonformale. Această formă de educație extinde baza experimentală, extinde sursele de informare, exersează automotivarea,

permite utilizarea tehnologiilor informaționale oferă timp pentru reflecție";

- afectivitatea are un rol deosebit în construcția cognitivă: furnizează energie, determină continuu focarele atenției etc.

- învățarea constructivistă antrenează limbajul variat pentru comunicare, explicare, argumentare, dezbatere, negociere"(vezi Mihaela Ştefan, p. 98-99, În E. Joița (coord.), *Profesorul şi alternativa constructivistă a învățării*, 2007).

Care sunt notele definitorii ale predării constructiviste? Cum se defineşte rolul profesorului? Ce rol are el în activitatea educativă?

Descriem mai jos predarea constructivistă, în notele ei definitorii (după M. Ştefan, 2007):

- "aduce în prim plan elevul, cu particularitățile lui de învățare şi cunoaştere;
- nu elimină transmiterea, ci o transformă;
- stimulează procesarea personalizată a informațiilor;
- încurajează stimularea îndrumarea, antrenarea, comunicarea, colaborarea, aplicarea, generalizarea, utilizarea propriilor strategii, metode, procedee, care favorizează înțelegerea;
- presupune angajarea activă a elevilor prin cunoaştere directă nu prin transmitere/receptare pasivă;
- este o predare facilitatoare prin modul în care sunt organizate condițiile învățării, prin conştientizarea rolului posibilelor erori, prin oferirea de puncte de sprijin pentru prelucrări şi interpretări etc;
- presupune întreruperea transmiterii, manipulării cognitive şi antrenarea elevilor în a analiza, a dezvolta, a corela, a interpreta, a verifica etc.
- profesorul: reactualizează, corectează, utilizează materiale suport, îndrumă, are criterii de evaluare; profesorul creează contexte facilitatoare;
- profesorul organizează, stimulează, coordonează, oferă puncte de sprijin;
- „profesorul cunoaşte elevul, îl ajută să-şi evalueze aşteptările, să-şi rezolve discrepanțele între nivelul învățării anterioare şi stadiul prezent al cunoaşterii, să conştientizeze conflictul cognitiv apărut"
- în ceea ce priveşte condițiile de realizare în clasă profesorul urmează şi aplică regula completării, amplificării, dezvoltării construcțiilor anterioare;
- profesorul creează situații care să sugereze abstracții asupra cărora elevul trebuie să opereze mental, să le manipuleze, ca şi cum ar fi concrete";
- în procesul educativ, "drumul construirii nu este linear, nu are doar sens progresiv: profesorul are în vedere abaterile care apar. Profesorul ia în considerare nevoia de deconstruire sau

reconstruire a experienţelor, a schemelor anterioare, de găsire a punctelor slabe în neînţelegere, de punere într-o lumină nouă, într-un context nou, a celor ştiute anterior" (p.98);

- profesorul utilizează în clasă tehnici practice variate: este vorba despre tehnici active, care inivită elevul la reflecţie, la interpretări critice, la înţelegere;

- profesorul recapitulează înainte de a trece la o nouă construcţie; mai mult, propune elevilor exerciţii pregătitoare de noi corelaţii, interpretări critice, formulări de ipoteze, pentru a realiza o stare generală de motivare a elevilor pentru angajare cognitivă prin conflict cognitiv;

- profesorul ţine cont de climatul de lucru, de componenţa grupurilor şi susţine învăţarea colaborativă. (după Mihaela Ştefan, pp. 95-99, În E. Joiţa (coord.), *Profesorul şi alternativa constructivistă a învăţării*, 2007).

Vorbind despre caracteristicile învăţării constructiviste, în literatura de specialitate găsim marcate următoarele aspecte:

**Construită:** Elevii nu sunt recipiente goale în care informaţia este turnată. Ei abordează situaţiile de învăţare prin intermediul unor cunoştinţe şi idei deja formulate. Aceste cunoştinţe anterioare reprezintă materialul brut pentru noile cunoştinţe construite.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html)

**Activă:** Elevul este persoana care îşi creează înţelegerea proprie. Profesorul antrenează, moderează, sugerează, dar permite elevilor să şi experimenteze, să pună întrebări, să încerce lucruri care nu funcţionează. Activităţile de învăţare solicită participarea deplină a studenţilor. O parte importantă a procesului de învăţare este reflecţia, conversaţia şi activităţile elevilor. Elevii sunt ajutaţi să-şi stabilească propriile scopuri şi mijloace de evaluare.

*Exemplu:*

Un profesor limba româna rezervă o perioadă de timp în fiecare săptămâna pentru un laborator de exerciţii de scriere. Accentul cade pe conţinut şi pe extragerea de idei şi nu pe memorarea regulilor gramaticale, deşi una dintre preocupările principale ale profesorului este abilitatea elevilor de a se exprima în scris. Profesorul furnizează oportunităţi pentru elevi de a analiza conţinuturi nefinisate (înainte de tipărire) ale unor opere scrise de diverşi autori. El încurajează elevii să selecteze şi să creeze proiecte având ca finalitate realizarea unui portofoliu. Elevii primesc rolul de editori a acestor opere brute, fiind învăţaţi să preţuiască unicitatea şi

originalitatea.

Într-o clasă de istorie, elevilor li se cere să citească şi să discute diverse perspective asupra "istoriei". Este istoria predată în manuale cu acurateţe? Există versiuni diferite asupra aceleiaşi istorii? Ce versiune este mai curată? De unde ştim asta? Pornind de la aceste întrebări, studenţii pot să emită propriile judecăţi asupra evenimentelor istorice.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html)

**Reflexivă:** Studenţii îşi controlează procesul de învăţare, reflectând asupra propriilor experienţe. Acest proces îi transformă în experţi în învăţare. Profesorul îi ajută prin crearea de situaţii în care elevii se simt în siguranţă punându-şi întrebări şi reflectând asupra procesului. Profesorul creează activităţi care determină elevul să reflecteze asupra cunoaşterii şi învăţării. Este foarte important să se discute despre ce a fost învăţat şi mai ales cum a fost învăţat.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html).

**Realizată prin cooperare:** O clasă constructivistă se bazează pe colaborarea între elevi. Sunt mai multe moduri în care colaborarea contribuie la învăţare. Motivul principal pentru care este o idee intens vehiculată de constructivism este faptul că elevii învaţă nu doar prin reflectarea asupra propriei experienţe cât şi din interacţiunile cu colegii. Atunci când elevii reflectează împreună asupra procesului de învăţare, pot extrage unul de la altul strategii şi metode.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html).

**Bazată pe investigaţii**: Cea mai importantă activitate într-o clasă constructivistă este rezolvarea problemelor. Elevii utilizează metode de investigaţie pentru a pune întrebări, pentru a studia o temă şi utilizează o mare varietate de resurse pentru a găsi soluţii şi răspunsuri. Pe măsura ce elevii explorează tema, trag concluzii şi pe măsura ce explorarea continuă, îşi revizuiesc propriile concluzii. Explorarea întrebărilor conduce la formularea unor întrebări noi.

**În evoluţie:** Studenţii au idei care se pot dovedi mai târziu invalide, incorecte sau insuficiente pentru a explica noile experienţe. Aceste idei sunt paşi temporari pentru integrarea cunoştintelor. De exemplu, un copil poate crede că toate frunzele copacilor cad toamna, până în momentul în care vizitează o pădure de copaci care îşi păstrează frunzele permanent. Profesorii constructivişti ţin cont de părerile elevilor şi construiesc noile cunoştinte în funcţie de acestea.

Ce se întâmplă atunci când studentul primeşte o nouă informaţie? Modelul constructivist spune că studenţii compară această informaţie cu sensurile şi cunoştinţele pe care le deţin deja, putând apare trei fenomene: (vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html).

a) Informaţia nouă este asemănătoare cu informaţiile existente (este **consonantă** cu informaţia existentă), astfel că elevii o adaugă la înţelegerea lor. Poate este nevoie de puţină muncă, dar este o problemă doar de identificare a potrivirii exacte, asemenea unei piese de puzzle.

b) Informaţia nu se potriveşte cu informaţia preexistentă (este **disonantă**). Elevul trebuie să-şi modifice înţelegerea anterioară pentru a găsi o potrivire a informaţiei.

c) Informaţia nu se potriveşte cu informaţia precedentă şi este **ignorată**. Informaţia respinsă nu va fi absorbită de elev. Sau poate va rămâne undeva la periferia memoriei, asteptând ziua în care înţelegerea elevului s-a dezvoltat şi permite o potrivire.

**Principii pentru aplicarea constructivismului în sala de clasă**

Principii esenţiale în aplicarea constructivismului în clasa de elevi:
Principiul 1**. Propuneţi probleme care sunt sau vor fi relevante pentru elevi.**
Principiul 2. **Structuraţi învăţarea în jurul conceptelor esenţiale.**
Principiul 3. **Fiţi conştienţi de faptul că punctele de vedere ale elevilor sunt ferestre către gândirea acestora.**
Principiul 4**. Adaptaţi curriculumul pentru a se potrivi presupoziţiilor şi dezvoltării elevilor.**
Principiul 5. **Evaluaţi învăţarea elevilor în contextul predării**
http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html

**4.3. Metode constructiviste de predare-învăţare: prezentare, analize, avantaje, dezavantaje, aplicabilitate**

Sistemul metodelor didactice clasice se completează, în activitatea didactică cu metode, stratagii şi procedee de învăţare noi, derivate din logica ştiinţei. Ele pot fi aplicate în activitatea didactică, dacă şi activitatea de proiectare a fost realizată conform cu modelele de instruire constructivistă.

**Tabelul nr. 6. Metode inductive şi deductive, specifice învățării constructiviste**

| METODE INDUCTIVE | PROCEDEE, TEHNICI, INSTRUMENTE INDUCTIVE |
|---|---|
| **Metode pentru tratare inițială**<br>Experiența directă<br><br>Observația<br><br>Studiul independent<br><br>Exercițiile de procesare primară | - prin sesizare, identificare, detectare, distingere;<br>- prin observare directă, în condiții variate, globală sau criterială, după un plan, sau secvențial;<br>- prin orientare, recunoaştere, explorare, căutare independentă, individuală;<br>- prin analiză, descompunere, segmentare, extragere;<br>- prin comparare, completare, discriminare, evidențiere, eliminare;<br>- prin ordonare, grupare, relaționare, combinare;<br>- prin relatare, apreciere, descriere, măsurare, interpretare primară, prezentare;<br>- prin redare verbală, în scris, prin desene, grafice, schițe, contururi, imagini, obiecte comparabile, culori;<br>- prin consemnare, înregistrare a celor sesizate percepute în mod clasic (mape, fişe, caiete) sau prin apel la multimedia. |
| **Metode pentru formarea imaginilor mentale**<br><br>Experiența directă | - prin înregistrare, reactualizare, orientare, integrare, relaționare;<br>- prin selectare, asociere, corelare, comparare;<br>- prin prelucrare, combinare, recombinare, transformare, generare, scanare, |
| Modelarea | - prin sistematizare, codificare, restructurare, organizare, schematizare, integrare, modelare, proiectare mentală, generalizare, esențializare. |
| Exercițiile de procesare şi reprezentare | - prin redare a construcțiile în scheme, grafice, hărți cognitive, simboluri, schițe, liste de cuvinte-cheie, tabele, titluri, desene, exemple, analogii, metafore, texte, soluții, rețele, configurații, puncte de sprijin |

| | |
|---|---|
| Metode pentru înțelegere, integrarea informațiilor la nivel abstract<br><br>Problematizarea, conflictul cognitiv | - prin analize critice/criteriale, cauzale, comparative, factoriale, contextuale/ de sarcină;<br>- prin comparare, diferențiere, relaționare, atribuire, identificare, relaționare;<br>- prin corelare, sinteză, combinare, prelucrare. |
| Experiențe mentale | - prin generalizare, esențializare, sesizare a sensurilor, formulare de ipoteze, schematizare, integrare în context, exemplificare |
| Exerciții de procesare mentală | -prin formulare de întrebări, esențializare, redefinire, reorganizare, restructurare, reîncadrare, reformulare, reinterpretare, integrare în noi structuri, schimbare a perspectivei, introducerea şi rezolvarea perturbațiilor, identificarea de noi probleme sau experiențe, recombinare; |
| Explicația ştiințifică<br><br>Experimentul mental | - prin exprimare proprie, argumentare, exemplificare, interpretare proprie, transformare, clarificare, ilustrare, extrapolare, prevedere de consecințe, explicare variată; |
| Modelarea | - prin redare verbală a construcțiilor sau in scris sau prin scheme, modele, rețele cognitive, exemple, texte redactate, desene, experiențe, simboluri |

| | |
|---|---|
| **Metode pentru generalizări, conceptualizări în mod propriu**<br><br>Experienţe mentale<br>Conceptualizare în trepte<br><br>Modelarea | - prin identificare de relaţii, comparare, evidenţiere de note comune, esenţializare, sintetizare, atribuire la o clasă, grupare de elemente similare, asociere de imagini mentale, ordonare şi reordonare, structurare şi restructurare, combinare variată;<br>-prin argumentare, interpretare critică proprie, completare de concepte anterioare, codificare, recunoaştere şi rezolvare, redefinire în contexte noi;<br>- prin definire logică, numire, redare proprie, tipizare, concluzionare, explicare de carcateristici comune şi în contrast, arbore de derivare noţională, matrice a conceptelor, grafuri conceptuale profile robot, scale criteriale, liste de cuvinte cheie sau idei esenţiale, planuri tematice, exemple tipice, modele, concluzii formulare, reguli conturate, redări variate ale notelor comune (colorare, încercuire, relaţionare, simbolizare) |
| **Metode de organizare a experienţei cognitive, a informaţiilor în memeorie**<br><br>Esenţializarea<br><br>Sistematizarea logică<br><br>Eliminarea detaliilor, punctelor slabe<br><br>Sugerarea de noi abordări, explorări. | - prin codificare sau raportare a noilor date la coduri specifice, exerciţiii de interiorizare şi fixare, stocare, păstrare reactualizare, reamintire, recunoaştere,<br>- prin reechilibrare, combinare a sistemelor mnezice: memorie senzorio-perceptivă, memorie de scurtă durată, memorie semnatică, memorie procedurală, memorie de lungă durată;<br>- prin organizare şi procesare mentală a celor stocate: atribuiri de note esenţiale, formulare de propoziţii variate, constituire de reţele cognitive şi semnatice între acestea;<br>- prin regrupare, resistematizare, reinterpretare, modelare şi remodelare, reorganizare, restructurare, reconstruire, recodificare;<br>- cuvinte – cheie, tabele criteriale de structurare (comparare, descriere, enumerare, explicare), experienţe de învăţare, grupări cognitive, hărţi conceptuale, puncte de sprijin, elemente ale contextului fixate, exemple afectiv-cognitive, spaţii dereferinţă, spaţii de referinţă precizate. |

| | |
|---|---|
| **METODE DEDUCTIVE**<br><br>**Rezolvarea constructivistă a problemelor**<br><br>Nu se confundă cu rezolvarea prin algoritmi, modele cunoscute, date<br><br>Priveşte problemele slab/rău stucturate, situațiile problemă care generează conflict cognitiv<br><br>Căutare a soluției prin construire progresivă, cu depăşirea obstacolelor cognitive | - prin analiză critică a contextului problemei., schemelor mentale, reactualizare a experienței rezolutive şi a strategiilor posibile, prevedere şi analiză a dificultăților şi erorilor, analiză de sarcină şi a condițiilor;<br>- prin formulare de ipoteze de soluționare, aplicare a schemelor mentale adecvate, reorganizare a datelor, recorelare, prelucrare nouă, reformulare, reanalizare, reasamblare a modelelor anterioare, prospectare, comparare integrare şi reprezentare mentală a datelor;<br><br>- prin afirmare a unei soluții sau plan construite propriu, verbalizare a căutărilor şi a sintezei lor, explicare şi apreciere a argumentelor în construcție, întocmirea hărții cognitive a înțelegerii, analogie cu alte rezolvări de succes, realizare de alte transferuri metodologice, contrastare cu alte experiențe, motivare a deciziei de alegere, modelare a construirii rezolvării<br>- prin utilizare de instrumente cognitive, ca operatori: tabele criteriale de analiză, liste sau pachete de algoritmi implicați, liste de întrebări şi ipoteze, scheme cognitive, rețele cognitive cu variante de rute de rezolvare, plan final de soluționare şi cu variante globale sau parțiale, portofolii tematice. |

| | |
|---|---|
| **Utilizarea constructivistă a reflecției personale**<br>Sprijină învățarea conceptuală, formarea constructelor<br><br><br><br><br><br>Implică pluralitatea corelațiilor, variantelor, modelelor, criteriilor, interpretărilor, atribuirilor<br>Arată rolul orientării globale, inițiale în problemă, apoi explorarea ei mentală<br><br><br><br>Cere corelare variată a experienței anterioare formale, nonformale | - prin formulare de întrebări, ipoteze, opinii, explicații, anticipări, deducții, analogii proprii mentale,<br>- prin evaluări proprii, reinterpretări, parafrazări, reorganizări, conexiuni, combinări, evidențe ale obstacolelor, analiză a conflictului cognitiv constant, comparare şi diferențiere a altor opinii găsite, argumentare construită, comunicare cu sine, utilizare a diferite limbaje în exprimarea reprezentărilor şi rezultatelor;<br>- prin confruntare, egociere, dezbatere a propriilor reflecții în grup sau analize critice, prin studiu independent, verbalizare a reflecțiilor proprii, efectuare de exerciții de redare, exprimare coerentă, logică sau creatoare a celor prelucrate propriu<br>- prin organizare a condițiilor necesare reflecției: structurarea informațiilor, puncte de sprijin stimulative, timp necesar, evaluare întârziată şi formativă, preponderență a metodelor active de instruire, motivație a căutării şi afirmării, stil constructivist format<br>- prin utilizare ca instrumente: caiete/jurnale personale, liste de întrebări şi ipoteze formulate în timpul studiului sau al experiențelor, observații şi interpretări multiple, analize critice redactate, scheme sau rețele cognitive restructurate, fişe de muncă independentă comentate, proiecte sau scenarii elavorate, matrice de analiza criteriale |

| | |
|---|---|
| **Metode pentru luare de decizii**<br><br>Hotărâri pentru soluționarea finală a problemelor<br><br>Pentru raționarea asupra modului de construire, alegere a soluției optime<br><br>Pentru prevenirea insuccesului, perturbării, erorilor în rezolvare | - prin analize multiple: de sarcină, a contextului, critică, comparativă, cauzală, factorială, a elementelor, a operațiilor, a relațiilor, a riscurilor;<br><br>- prin formulare de soluții, comparare în perechi alternative, analiză criterială şi alegere a celei optime;<br><br>- prin analiză a abaterilor, a problemelor potențiale cu influențe negative, construirea arborelui decizional;<br><br>- prin simulare de jocuri, secenarii rezolutive cu raportare la consiții şi perspective;<br><br>- prin prevedere a proiectelor acționale cu condiții de aplicare, reconsiderare, completare, corectare, prevenire, ameliorare, dezvoltare;<br><br>- prin utilizare ca instrumente: matrice de analiză criterială, hartă conceptuală sau situațională, arbore decizional, diagrame, inventar de consecințe, tabele comparative pe criterii, liste de alternative, modelări, analiza SWOT. |

(după E. Joița, Metode şi procedee specifice în construcția cunoaşterii. În: *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii,* 2007, p. 126-130)

### 4.4. Constructivismul - o nouă paradigmă în predare-învățare. Metode constructiviste de predare-învățare.

**Aplicații**

1. Identificați avantajele şi dezavantajele şcolii tradiționale şi ale şcolii moderne, raportându-vă la diferite criterii de analiză (obiective, predare, evaluare etc.).

2. Comentați următoarele: Ce consecințe practice, în activitatea profesorului la clasă, pot rezulta din punerea în paralel a perspectivelor tradiționale şi constructiviste analizate în text?

3. Realizați un eseu pe tema ,,Clasic, modern şi postmodern în clasa de elevi".

4. Realizați un proiect de cercetare ameliorativă, plecând de la analiza specificului şcolii româneşti.

5. Făcând apel la experiența dumneavoastră, pentru care paradigmă ați opta în activitatea didactică? Argumentați răspunsul!

6. Plecând de la materialul suport oferit, analizați punctele tari şi punctele slabe ale fiecăreia dintre paradigmele prezentate. Analizați-le succint.

7. Care credeți că sunt consecințele unei practici pedagogice bazată exclusiv pe înmagazinarea unui volum cât mai mare de cunoştințe, elevul fiind privit ca subiect pasiv, receptor, spectator al unor expuneri?

8. Pornind de la esența constructivismului şi de la textul suport, concepeți şi prezentați o situație educațională în care să puteți realiza articularea între conținuturile formale, nonformale şi informale. Formulați reflecții proprii din experiența dvs. de profesori.

9. Valorificând acumulările teoretice şi practice anterioare prezentați o situație de instruire concepută din perspectiva constructivistă.

10. Interpretați textul următor:

*Diferența dintre perspective transmiterii şi cea a însuşirii cunoştințelor corespunde deosebirii dintre didactica instrucției şi cea a construcției. Didactica construcției se bazează, din punct de vedere teoretic cognitive, pe ideea potrivit căreia cunoaşterea ştiințifică şi de specialitate imită întru totul realitatea şi că în acest mod, elevii pot fi instruiți ca atare. Dacă însă sistemul nervos al omului nu redă lumea obiectivă, ci construieşte numai pentru sine o lume proprie necesară fiecăruia pentru a supraviețui, atunci rezultă că şi temele învățării sunt doar nişte constructe ale căror însemnătate şi relevanță nu le sunt imanante, ci urmează a fi descifrate de către participanții la procesul învățării* (H. Siebert, 2001 apud V. Ilie, şcoala între tradițional şi modern, În E. Joița coord., *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii*, p. 75)

11. Prezentați şi comentați într-un text de maxim o pagină: ,,Rolurile profesorului în contextul predării constructiviste".

12. Din perspective experienței de profesor, care este concepția dumneavoastră privind predarea? Argumentați.

13. Prezentați într-un eseu, concepția dvs. despre predarea eficientă.

14. Realizarea învățării în viziune constructivistă presupune o schimbare de paradigmă: trecerea de la paradigma normativă (de la modelul de învățare bazat pe transmiterea şi asimilarea de cunoştințe)

la cea interpretativă (la modelul de învățare întemeiat pe pluralitatea construcțiilor realității).

*Selectați din lista de mai jos conceptele cheie ale învățării din perspectiva constructivismului şi argumentați alegerea dumneavoastră:*

- deconstrucție;
- observare de gradul doi;
- imitare;
- construcție;
- reconstrucție;
- achiziție;
- percepție a diferenței;
- acomodare;
- condiționare;
- reframing;
- asociabilitate;
- deviere;
- negociere;
- reflecție personală.

15. Reflectați şi discutați în manieră constructivistă, pe grupe, următoarele enunțuri:

- „*Comunicarea este victima unui exces de comunicare. Acest exces de comunicare a produs implozia sensului, pierderea realului, dorința generală de a exista pe toate ecranele şi în cadrul tuturor programelor*”. (Jean Baudrillard)

- „*Societatea mijloacelor de comunicare în masă este departe de a fi o societate mai luminată, mai educată, mai conştientă de sine. Nu mai există Istorie, nu mai există Realitate, nu mai există Adevăr. Lumea comunicării explodează sub presiunea unei mulțimi de raționalități locale, etnice, sexuale, religioase*. (Gianni Vattimo)

- „*Comunicarea este noua ideologie, noua religie mondială în devenire. Efectul ar fi că vorbim din ce în ce mai mult şi ne înțelegem din ce în ce mai puțin*”. (Lucian Sfez)

16. Paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea acesteia ca un proces cu trei faze:

a) *deconstrucția* – care presupune punerea în discuție a unor cunoştințe, puncte de vedere, convingeri, credințe, mentalități, reprezentări individuale sau colective referitoare la realitate şi la cunoaşterea acesteia.

b) *construcţia* – este procesul prin care cei ce învaţă construiesc sensuri şi semnificaţii proprii ale realităţii percepute, obţinând cunoştinţe pe care le nuanţează afectiv, le verifică viabilitatea şi aderă la ele.

c) *reconstrucţia* – este de fapt o nouă construcţie ce reflectă schimbarea structurală produsă în cogniţiile subiectului, în modurile de interpretare a realităţii.

Exprimaţi-vă punctul dumneavoastră de vedere în legătură cu procesul învăţării în viziunea constructivistă.

17. Menţionaţi care dintre *notele definitorii* enumerate mai jos corespund *unei predări constructiviste:*

- profesorul: reactualizează, utilizează materiale suport, îndrumă, are criterii de evaluare, creează contexte facilitatoare învăţării;
- presupune însuşirea fidelă a informaţiilor;
- profesorul cunoaşte elevul, îl ajută să-şi evalueze aşteptările, să-şi rezolve discrepanţele între nivelul învăţării anterioare şi stadiul prezent al cunoaşterii, să conştientizeze conflictul cognitiv apărut
- profesorul utilizează în clasă tehnici practice variate: este vorba despre tehnici active, care invită elevul la reflecţie, la interpretări critice, la înţelegere;
- presupune receptare pasivă a informaţiilor;
- profesorul transmite informaţii, coordonează şi creează situaţii favorabile evaluării;
- profesorul recapitulează înainte de a trece la o nouă construcţie; mai mult, propune elevilor exerciţii pregătitoare de noi corelaţii, interpretări critice, formulări de ipoteze, pentru a realiza o stare generală de motivare a elevilor pentru angajare cognitivă prin conflict cognitiv;
- profesorul creează situaţii care să sugereze abstracţii asupra cărora elevul trebuie să opereze mental, să le manipuleze, ca şi cum ar fi concrete;
- presupune urmarea unor proceduri clare, de la simplu la complex, de la particular la general;
- profesorul ţine cont de climatul de lucru, de componenţa grupurilor şi susţine învăţarea colaborativă.

18. Utilizând metoda cubului, efectuaţi, pe grupe de lucru, instrucţiunile corespunzătoare celor 6 feţe pentru tema „constructivismul în educaţie”:

**1. DESCRIE!**

- paradigma constructivistă;
- modele de învățare constructivistă;
- principii ale aplicării constructivismului în procesul de instruire;
- rolurile profesorului constructivist;

**2. COMPARĂ!**

- paradigma constructivistă cu paradigma tradițională/clasică;
- rolurile clasice cu rolurile constructiviste ale profesorului;
- predarea în manieră tradițională cu predarea în manieră constructivistă;
- stilul de comunicare al profesorului în predarea tradițională cu stilul de comunicare al profesorului în predarea constructivistă;

**3. ASOCIAZĂ!**

- constructivismul în educație cu o melodie, o imagine, o reclamă, o pictură, o formă, o culoare;
- profesorul constructivist cu un personaj;

**4. ANALIZEAZĂ!**

- valorile, atitudinile şi emoțiile profesorului constructivist;
- procesul paradigmei constructiviste a învățării: deconstrucția, construcția, reconstrucția;

**5. APLICĂ!**

- prezentați un scenariu educativ în care întruchipați cu succes 5 roluri ale profesorului constructivist;
- adaptează curriculum dat la situații şi probleme reale;

**6. ARGUMENTEAZĂ!**

- rolul predării constructiviste, deoarece există încă rezerve privind utilizarea constructivismului în educație;
- rolul învățării constructiviste.

19. În teoria inteligențelor multiple, Howard Gardner, profesor de teoria cunoaşterii, educației şi

psihologie, porneşte de la ideea că unii copii cu un coeficient de inteligență ridicat, nu au rezultate bune la şcoală (persoane celebre au avut dificultăți la şcoală, ca de exemplu Picasso, Einstein, Mozart, Churchill, Freud, Darwin). El vede inteligența ca un mod de rezolvare a problemelor şi de dezvoltare de produse acceptate sau considerate valori ale culturii umane.

Precizați abilitățile specifice fiecărui tip de inteligență definit de H. Gardner şi profesiile potrivite:

| **TIPURI DE INTELIGENȚĂ** | **ABILITĂȚI SPECIFICE ŞI PROFESII** | **MODALITĂȚI DE A ÎNVĂȚA** |
|---|---|---|
| 1. *Copiii cu inteligență lingvistică* gândesc cu predilecție în cuvinte, învață repede limba maternă şi limbile străine, citesc cu plăcere, folosesc metafore, se exprimă elegant şi au simțul ascultării foarte dezvoltat. | | Spunând, auzind sau văzând cuvinte; urmând instrucțiuni scrise sau făcând asociații de cuvinte. |
| 2. *Copiii cu inteligență logico-matematică* înțeleg relațiile dintre acțiuni, obiecte şi idei, folosesc cifrele, logica, raționamentele, au capacități critice şi creative de rezolvare a problemelor, le place să experimenteze şi să pună întrebări, pot calcula, cuantifica, evalua propoziții. | | Făcând conexiuni şi folosind gândirea critică metodic; organizându-şi munca. |
| 3. *Copiii cu inteligență muzical -ritmică* gândesc în sunete, ritmuri, melodii şi rime, recunosc, creează şi reproduc muzica folosind un instrument sau vocea, sunt buni ascultători şi stabilesc o legătură puternică între muzică şi emoții. | | Folosind ,,ochiul minții din imagini, văzând din reprezentări grafice şi vizualizând. |

| | | |
|---|---|---|
| 4. *Copiii cu inteligență vizuală sau spațială* gândesc în imagini şi recreează aspecte ale experienței vizuale cu ajutorul imaginilor, percep cu acuratețe lumea vizuală, transformă percepțiile, înțeleg relațiile din spațiu, pot lucra cu obiecte, învață după hărți, imagini, materiale video şi filme. | | Cu ajutorul muzicii, asociind sunete. |
| 5. *Copiii cu inteligență naturalistă* iubesc plantele şi animalele, au abilitatea de a recunoaşte şi clasifica specii şi de a stabili relații ecologice. Interacționează eficient cu creaturi vii şi pot discerne cu uşurință fenomene legate de viață şi de forțele naturii. | | Observând relațiile din lumea înconjurătoare, comparând, utilizând informațiile senzoriale, culegând date. |
| 5. *Copiii cu inteligență corporală sau kinestezică* au capacitatea de a-şi controla mişcările corpului, de a mânui obiectele şi de a se exprima prin mişcare, dans. Au simțul echilibrului şi o bună coordonare motrică. | | Prin implicare directă, participând, manevrând, mişcându-se sau prin activități practice. |
| 6. *Copiii cu inteligență inter-personală* gândesc despre alte persoane şi le înțeleg, recunosc diferențele dintre oameni, sunt sensibili şi empatizează cu ceilalți. | | În grup, relaționând, observându-i pe alții sau comunicând cu alții. |
| 7. *Copiii cu inteligență intra- personală* sunt conştienți de calitățile şi defectele lor, se autocontrolează, au abilitatea de a acționa moral şi de a se monitoriza în relațiile cu alții. | | Prin muncă indepen-dentă, în atmosferă de liniște, prin sarcini individualizate. |

| | | |
|---|---|---|
| *8. Copiii cu inteligență existențială* au capacitatea de a combina diferite experiențe pentru a rezolva situații noi de viață. | | Prin implicare în diverse experiențe, prin rezolvare de probleme. |

20. Precizați modalități de rezolvare a următoarelor conflicte de rol trăite de profesor:

**partener – evaluator**

.....

**specialist – psiholog**

.....

**partener – specialist**

.....

21. Luând în considerare exemplele de mai jos, identificați caracteristicile învățării constructiviste. Comentați, ținând cont de experiența dvs. didactică.

*Exemplu:*

Un profesor crede că elevii sunt pregătiți să înceapă studierea gravitației. Acesta creează un mediu ce permite descoperirea cu obiecte de dimensiuni diferite. Elevii explorează diferențele în greutate ale unor bucăți de lemn şi ciment. Unii elevi au noțiunea conform căreia obiectele mai grele cad cu o viteză mai mare decât obiectele mai uşoare. Profesorul furnizează materiale (povestiri, postere, clipuri video) despre Newton şi Galileo. Profesorul inițiază o discuție despre diferitele teorii despre cădere. Elevii realizează apoi o replică a experimentului lui Galileo, aruncând diferite obiecte şi măsurând timpul în care ajung la sol. Observă că obiectele diferite în greutate cad cu aceeaşi viteză, deşi aria suprafeței şi proprietățile aerodinamice pot influența rata căderii.

(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html)

*Exemplu*:

Într-un curs de studiu a vechilor civilizații, elevii realizează săpături arheologice. Aceste săpături se pot realiza într-o groapă cu nisip în curtea şcolii sau într-o simulare pe calculator. Pe măsură ce

elevii descoperă diferite obiecte, profesorul introduce tehnici de clasificare. Elevii sunt încurajați să:
a) alcătuiască un grup de muzeografi şi să dezvolte criterii de încadrare a obiectelor în diferite categorii;
b) să colaboreze cu alți studenți care au lucrat în alte porțiuni de săpături arheologice. Fiecare grup este pus să dezvolte teorii despre civilizațiile care au trăit în acele arealuri.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html)

*Exemplu*:
Elevii studiază modalități de purificare a apei. Li se cere să investigheze soluții alternative: filtru de cafea, aparat de distilare a apei, pila de cărbuni şi o soluție matematică abstractă ce vizează dimensiunea moleculei de apă. În funcție de răspunsurile studenților, profesorul încurajează crearea de cunoştințe noi: abstracte dar şi concrete, poetice dar şi practice.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html)

*Exemplu*:
Elevii mențin jurnale în clasele de scriere, unde înregistrează cum s-au simțit atunci când au derulat proiecte în clasă, reacțiile vizuale şi verbale ale celorlalți față de proiect. Profesorul citeşte jurnalul periodic şi se întâlneşte cu elevul pentru a discuta:
1) ce cunoştințe noi şi-a însuşit elevul;
2) cum învață acesta cel mai bine;
3) mediul de învățare şi rolul profesorului.
(vezi http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html).

*Exemplu:*

Un profesor de şcoală generală prezintă clasei o problemă în care le cere să execute o măsurătoare a unui obiect. Decid să înceapă problema cu prezentarea riglei de măsură; profesorul permite elevilor să reflecteze şi să-şi construiască propriile metode de măsurare. Un elev furnizează informația că un doctor l-a măsurat şi i-a spus că are 1 m şi 30 de cm. Altul spune că bunicul său (tâmplar) l-a învățat să măsoare lemnul în coți. Elevii discută despre alte metode despre care au auzit şi se decid pe care să le aplice pentru rezolvarea problemei.

Competen□ele pe care le asimilează participan□ii la cursul METODE INTERACTIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE presupun raportări la conceptele de metodă, procedeu, stil de predare învă□are, mecanimse explicative ale învă□ării □i ale predării din perspectiva unei umanită□i integrale, fără discriminări de gen, rasă, religie sau altă natură; în acela□i timp, cursul abordează acele posibile cauze □i simptome care pot genera, între□ine □i extinde discriminări sau inechită□i în transmiterea de cuno□tin□e, priceperi, deprinderi; în acest sens men□ionăm exemplificările de strategii didactice care pot permite profesorului să abordeze rela□iile cu elevii în mod diferen□iat, în func□ie de vârstă, de mediul din care provin, de alte particularită□i psiho-individuale sau de altă natură ale acestora, de posibilită□ile materiale □i sociale ale mediului de provenien□ă. Asimilând mecanismele care declan□ează □i explică învă□area, profesorul va asimila acele competen□e care îl vor ajuta să sesizeze nevoile (reale) de sprijin în învă□are ale elevilor lui □i astfel, î□i va putea construi strategii de predare adaptate □i eficiente. În egală măsură □i cunoscând problematicile fundamentale care vizează domeniul construtivismului ca paradigmă în predare-învă□are, profesorul va putea să exerseze □i să ofere elevilor □i o paletă largă de metode □i modalită□i de aplicare a metodelor constructiviste în activitatea didactică la clasă, facilitând învă□area individualizată. Va putea aplica, cunoscând reala□ia implicativă predare-învă□are (modele explicative ale predării, teorii explicative ale mecanismelor învă□ării, func□iile □i rolul metodelor în activitatea didactică) atât metodele moderne cât □i cele tradi□ionale, con□tientizând avantajele □i dezavantajele fiecăreia în parte □i poten□ialul explicativ al acestora, □i □inând cont, în acela□i timp de specificul con□inutului, de nivelul de cunoa□tere al elevilor, de caracteristicile psihologice de vârstă, de interesul manifestat al elevilor. Pornind de la ceea ce înseamnă clasic, modern □i postmodern în □coală – în ceea ce prive□te problematica metodelor active de predare □i învă□are – cursul oferă profesorilor prilejuri de reflec□ie cu referire la grija pentru oferirea de contexte favorabile învă□ării individualizate.

## BIBLIOGRAFIE


1. Albu, G., Enache, R., Stan, E., *Psihopedagogie. Sinteze de curs pentru studen□i. Nivelul I*, Editura Universităţii din Ploieşti, 2009.
2. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării şcolare*, Editura Universităţii din Ploieşti, 2001.
3. Bîrzea, C., *Arta şi ştiinţa educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1995.
4. Blair, T., *Emerging Patterns of Teaching*, Merril Publishing Company, Columbus, 1988.
5. Cerghit, I., Cristea, S., Pânişoară, O., *Metodologia procesului de învăţământ.* În, *Pregătirea psihopedagoigică. Manual pentru definitivat şi gradul II didactic*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
6. Cerghit, I., *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
7. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative şi contemporane. Stucturi, stiluri şi strategii,* Editura Aramis, Bucure□ti, 2007.
8. Cerghit, I., Neacşu, I., Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, O, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
9. Creemers, B., *The Effective Classroom*, Cassell Villiers House, London, 1984.
10. Green, T.F., *The activities of teaching*, Mc. Graw-Hill, New York, 1971.
11. Hilgard Ernest, R., Gordon H Bower, *Teorii ale învăţării*. Editura Didactica □i Pedagogică, Bucureşti, 1974.
12. Husen Torsten/Neville Postlethwaite T, *The International Encyclopedia of Education*, vol. 9, Pergamon Press, Oxford, 1991.
13. Iucu, R., *Instruirea şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
14. Joiţa E. (coord.), *Profesorul şi alternativa constructivistă a instruirii,* Editura Universitaria, Craiova, 2007.
15. Neacşu I., Stoica A., *Ghid general de evaluare şi examinare,* Editura Aramis, Bucure□ti 1999.
16. Neacşu Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactica □i Pedagogică, Bucureşti, 1999.
17. Petty, G., *Profesorul azi. Metode moderne de predare,* Atelier Didactic, Bucureşti, 2007.
18. Sălăvăstru, D., *Învăţarea.* În, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
19. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Editura Institutul European, Ia□i, 2001.
20. Ramsden, Paul, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London, 1992.

http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html